

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 60
Том 1

Київ
2018

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 (педагогічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8811 від 01.06.2004 р.

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 10 від 27 лютого 2018 р.)

Редакційна рада:

- В. П. Андрущенко* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

- В. І. Бондар* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О. В. Биковська – доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
Л. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М. С. Корець – доктор педагогічних наук, професор;
Л. А. Куліш – кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор (*відповідальний редактор*);
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, доцент;
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** – Випуск 60. – Том 1. : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 256 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 60
Volume 1

Kyiv
2018

UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 (pedagogical sciences)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB No 8811 dated 01.06.2004

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 10 dated February 27, 2018)*

Editorial council:

- V. P. Andrushchenko* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU, (*Head of Editorial Council*);
- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- R. M. Vernydub* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- V. B. Yevtukh* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
- I. I. Drobot* – Doctor of Historical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- A. A. Zernetska* – Doctor of Philological Sciences, Professor;
- L. I. Matsko* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- O. S. Padalka* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- V. M. Syniov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- H. M. Torbin* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor (*Deputy Head of Editorial Council*);
- M. I. Shut* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- O. L. Bykovska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. V. Borysov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. P. Vovk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- M. S. Korets* – Dr. Pedag. Sc., Prof.;
- L. A. Kulish* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Executive secretary*);
- L. L. Makarenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Executive editor*);
- M. M. Marusynets* – Dr. Pedag. Sc., Prof.;
- V. D. Syrotiuk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. M. Slabko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- O. P. Khyzhna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- S. M. Yashanov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.
Pedagogical sciences: realias and perspectives. – Issue 60. – Volume 1. : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 256 p.

УДК 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2018

© Editorial Board and Editorial Council, 2018

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ

У статті розкрито сутність і значущість понять «спілкування», «педагогічне спілкування». Показано механізм функціонування педагогічного спілкування викладачів коледжу. Розкрито етапи та ознаки педагогічного спілкування. Розглянуто стратегію й тактику взаємодії викладачів коледжу.

Педагогічне спілкування – це особливе спілкування, специфіка якого обумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Здатність до спілкування завжди вважалася найважливішою людською якістю, тим більше для викладача. Педагогічне спілкування – це передусім комунікація – передача інформації, обмін інформацією між учасниками педагогічного процесу. Суспільна сутність педагогічного спілкування викладачів коледжу виявляється в його змісті, функціях, видах, формах, способах і мотивах. Спілкування з людьми – це водночас і наука, і мистецтво. Дослідження в галузі педагогіки показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової й методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери педагогічного спілкування. Важливими компонентами грамотного спілкування є природна здатність, особистий досвід і освіта людини.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, етапи спілкування, ознаки педагогічного спілкування, взаємодія.

Спілкування є однією з головних проблем, через призму якої вивчаються питання сприймання й розуміння людьми одне одного. Спілкування допомагає глибше розглянути процес міжособистісної взаємодії та міжособистісних взаємин. Інтерес до спілкування виявляють представники різних наук, бо воно є багатовимірним і багаторівневим феноменом. Існування суспільства неможливо уявити поза спілкування та взаємодії людей як його членів один із одним, тому спілкування завжди залишалося об'єктом не тільки повсякденного життя, а й наукової уваги.

Наукові дослідження щодо педагогічного спілкування проводили такі дослідники, як Н. Ботвіна, В. Малахов, Ф. Хміль, Т. Андрєєва, О. Бутченко, Н. Опікунова, О. Садовніченко, В. Тулін, Т. Чмут, Г. Чайка та інші.

Натепер напрацьований достатній теоретичний матеріал щодо формування понять «педагогічне спілкування» та «взаємодія». Але, незважаючи на це, проблема розвитку навичок педагогічного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування ще недостатньо вивчена й досліджена в науковому середовищі.

Мета статті полягає в розкритті теоретичних основ педагогічного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.

В умовах інформаційного суспільства інтерес до дослідження проблеми спілкування все більше зростає. Це пояснюється тим, що спілкування є однією з фундаментальних ознак суспільного й індивідуального розвитку особистості, найважливішою умовою будь-якої людської діяльності. Сьогодні, як ніколи, необхідне вдосконалення не тільки економічної, соціально-політичної та духовної сфер життя суспільства, а й міжособистісних контактів, виховання культури спілкування та поведінки, здатності до взаєморозуміння. У спілкуванні об'єктом діяльності для кожної людини є інша людина, воно проявляється у формуванні не лише індивідуального, а й колективного суб'єкта діяльності.

Потреба в спілкуванні є однією з основних (базових) потреб людини. Ця потреба впливає на поведінку людей не меншою мірою, ніж основні вітальні (життєво необхідні) потреби.

Спілкування – це необхідна умова для успішного розвитку людини як особистості й члена суспільства. Спілкування з людьми – це й наука, і мистецтво водночас. Компонентами грамотного спілкування є природні здатності, особистий досвід і освіта людини.

Спілкування – складний багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, що викликається потребами спільної діяльності, містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини.

Наведене вище визначення підкреслює системність спілкування, його багатифункціональну природу.

У педагогічній літературі спілкування розглядається так:

– найважливіше середовище духовного, суспільного й особистісного прояву людини, становить живий безперервний процес взаємодії людей, людини із собою та світом, у цьому розумінні є чинником розвитку особистості (Н. Волкова);

– сукупність зв'язків і взаємодій індивідів, груп, спільнот, під час яких відбувається обмін інформацією, досвідом, умінями, навичками й результатами діяльності (Ф. Хміль);

– усний контакт між співрозмовниками, які мають для цього необхідні повноваження і ставлять перед собою завдання розв'язати конкретні проблеми (П. Мищич);

– соціальне явище, яке виникає в процесі суспільно-трудової діяльності як потреба людей сказати щось одне одному (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук);

– мистецтво, а тому воно потребує від людини й серця, й розуму, й уміння, й натхнення (В. Малахов);
– процес взаємодії суспільних суб'єктів: соціальних груп або особистостей, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями та результатами діяльності (Т. Андрєєва).

Український науковець А. Кучер уміння педагогічного спілкування розглядає як спроможність особистості належно виконувати фахово-комунікативну діяльність на основі здібностей, засвоєних знань і навичок і набутого практичного досвіду. Відповідно, комплекс умінь педагогічного спілкування має забезпечувати здійснення викладачами ефективного й результативного спілкування в професійному середовищі. Для забезпечення ефективного педагогічного спілкування необхідно володіти комунікативними, перцептивними й інтерактивними уміньми [3, с. 100].

Під педагогічним спілкуванням розуміють професійне спілкування викладача, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й взаємин між викладачами, що має певні педагогічні функції.

Суспільна сутність педагогічного спілкування викладачів коледжу виявляється в його змісті, функціях, видах, формах, способах і мотивах. Найбільш просту модель спілкування можна подати як обмін повідомленнями між двома співрозмовниками.

Педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між викладачами, породжуваний цілями і змістом їхньої спільної діяльності.

У педагогічному спілкуванні викладачів коледжу як єдиному процесі виділяють три етапи: комунікативний, інтерактивний і перцептивний. Розглянемо ці етапи більш детально.

Комунікативний етап педагогічного спілкування викладачів коледжу полягає в обміні інформацією між викладачами. Комунікація є специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми, у ході якої здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями, без чого неможлива професійна діяльність фахівця [2, с. 14].

На інтерактивному етапі педагогічного спілкування викладачів коледжу відбувається взаємодія суб'єктів освітнього процесу, взаємовплив з безпосередньою організацією спільних дій.

Перцептивний етап педагогічного спілкування викладачів коледжу означає сприймання один одного партнерами по комунікації й установлення на цьому ґрунті взаєморозуміння.

Залежно від різних ознак, педагогічне спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування може бути: 1) контактне – дистантне; 2) вербальне – невербальне; 3) інформативне – неінформативне; 4) діалогічне – монологічне; 5) публічне; 6) офіційне – неофіційне (приватне).

Розглянемо кожен вид ознаки педагогічного спілкування викладачів коледжу:

1. Контактний і дистантний види педагогічного спілкування відображають становище комунікантів стосовно один одного в просторі й часі.

Під час контактного спілкування взаємодія відбувається одночасно, партнери знаходяться поруч один з одним, як правило, бачать і чують один одного, тому контактне спілкування майже завжди усне. Це дає можливість спілкування за допомогою не тільки вербальних, а й невербальних засобів.

Дистантне педагогічне спілкування відбувається, коли партнери розділені простором і часом. Іноді учасники спілкування розділені одним із цих компонентів ситуації, наприклад, простором (вони розмовляють по телефону чи ведуть діалог в Інтернеті) або часом (ведеться спілкування через листування).

2. Вербальне та невербальне педагогічне спілкування завжди супроводжує один одного, оскільки вербальне спілкування – це спілкування словесне.

Невербальне педагогічне спілкування – обмін інформацією між людьми за допомогою немовних комунікативних елементів (жестів, міміки, виразу очей тощо), які разом із засобами мови забезпечують створення, передавання і сприйняття інформації.

Поділ словесної й несловесної сторін мовлення уможливорює класифікацію та відповідну характеристику вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування. Щодо спілкування правильніше говорити про вербально-невербальний баланс як норму мовного спілкування.

3. Інформативне – неінформативне педагогічне спілкування. Для інформативного педагогічного спілкування основна мета завжди пов'язана з інформацією. У ході такого спілкування повідомляється, вислуховується (читається) щось нове для цього адресата.

Неінформативне педагогічне спілкування націлене не на передачу або прийом інформації, а на встановлення й підтримання мовного контакту з колегою, на регулювання взаємин, на задоволення потреби в спілкуванні: говорити, щоб висловитися й зустріти розуміння, – ось основна мета такого спілкування.

4. Діалогічне – монологічне педагогічне спілкування. Виділяються два різновиди усного мовлення за кількістю осіб, які спілкуються, – монолог і діалог. Відповідно, монологічним і діалогічним називають види спілкування, що розрізняються за постійною або змінною комунікативною роллю «я – говорю» і «ти – слухаєш».

Діалог – це безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами, монолог – це мова однієї людини, що не припускає обміну репліками з іншими особами.

5. Усне – письмове педагогічне спілкування. Специфіка усного та письмового спілкування визначається двома основними групами причин: особливостями ситуацій усного та письмового спілкування й особливостями, обумовленими формою мови.

Ситуації, які вимагають усного педагогічного спілкування, зазвичай характеризуються тим, що між учасниками спілкування можливий особистий контакт: одночасно зоровий (візуальний) та акустичний (слуховий).

Вибір форми мовлення визначається важливістю або обсягом переданої інформації, а саме: в навчальному процесі важливу і складну інформацію або інформацію великого обсягу, що орієнтована на багатозорове перечитування, доречно передавати в письмовій формі (тексти лекцій, методичні рекомендації до самостійної роботи, до практичних занять тощо).

5. Публічне педагогічне спілкування. Публічне педагогічне спілкування (заняття в аудиторії, збори трудового колективу тощо) зазвичай відбувається у формі монологу. Воно завжди вимагає структурування, оскільки люди в таких випадках збираються разом заради досягнення якоїсь важливої мети. Без структурної організації спілкування ця мета навряд чи буде досягнута. Під час публічного спілкування виникає інший, більш високий ступінь відповідальності за мову, й однією з головних вимог до неї стає цілеспрямованість і змістовність.

6. Офіційне – неофіційне (приватне) педагогічне спілкування. Офіційне (посадове) педагогічне спілкування – це взаємодія в суворій діловій обстановці, отже, з дотриманням усіх правил і формальностей. Приватне педагогічне спілкування – це взаємини, не обмежені суворими рамками ділової ситуації й офіційними мовними ролями: наявністю певних сфер спілкування, соціальних ролей і взаємин між партнерами по спілкуванню, протікає більш вільно та підпорядковується тільки загальним законам мовної взаємодії.

Педагогічні стосунки викладачів коледжу здійснюються у формі взаємодії.

Взаємодія – це систематичні, досить регулярні та стійкі взаємоспрямовані дії педагогічних працівників з метою викликати наперед визначену реакцію. Така зворотна реакція викликає нову реакцію того, хто діє першим. Тобто йдеться про обмін діями чи схемами дій обох викладачів коледжу.

У педагогічному спілкуванні викладачів коледжу виділяють стратегію й тактику взаємодії.

Стратегія – це спосіб дії суб'єкта для досягнення головної мети впливу на партнера по спілкуванню.

Залежно від цілей, виділяють такі провідні тактики поведінки у взаємодії:

1) співробітництво – така форма взаємодії, за якої обидва партнери по спілкуванню сприяють один одному в досягненні індивідуальних і загальних цілей спільної діяльності;

2) протидія – партнери протидіють один одному в досягненні індивідуальних цілей, орієнтуючись тільки на свої цілі без урахування цілей партнера;

3) компромісна взаємодія – партнери по спілкуванню в чомусь сприяють, а в чомусь протидіють один одному;

4) відхід від взаємодії – партнери намагаються уникати активної взаємодії, йдуть від контактів, ідуть на ризик недосягнення власних цілей;

5) контрастна взаємодія – один із партнерів намагається сприяти іншому, а той активно протидіє йому;

6) односпрямована взаємодія – один із партнерів приносить у жертву власні цілі і сприяє досягненню цілей іншого, який ухиляється від співпраці щодо спілкування.

У викладачів коледжу, згідно зі специфікою роботи, можуть бути такі взаємодії: особистісні, міжособистісні, особистісно-групові, міжгрупові.

Структура педагогічної взаємодії включає суб'єктів взаємодії, взаємний зв'язок суб'єктів спілкування, взаємний вплив суб'єктів, взаємні зміни суб'єктів спілкування.

Оскільки будь-яке спілкування здійснюється з приводу того чи іншого предмета, то характер взаємодії визначається відкритістю або закритістю предметної позиції.

Відкритість педагогічного спілкування – це відкритість предметної позиції в сенсі здатності висловити свою точку зору на предмет і готовність урахувати позиції інших, і, навпаки, закритість спілкування означає нездатність або небажання розкривати свої позиції.

Крім відкритого й закритого педагогічного спілкування, можуть існувати й змішані типи:

– одна зі сторін намагається з'ясувати позицію іншої, не розкриваючи своєї;

– спілкування, за якого один зі співрозмовників відкриває партнеру всі свої «обставини», розраховуючи на допомогу, не цікавлячись намірами іншого.

На думку таких науковців, як Г. Локарева та Н. Стадніченко, під час обґрунтування доцільності реалізації процесу формування навичок педагогічного спілкування викладачів необхідно звернути увагу на забезпечення певних педагогічних умов, за яких буде можливим досягнення бажаних результатів [4, с. 130].

Умовами прояву ефективної професійної взаємодії викладачів коледжу в педагогічному спілкуванні є:

– прагнення досягти спільних поглядів;

– щирість поглядів на проблему, що обговорюється;

– дотримання принципу рівноправності сторін.

Вітчизняні вчені М. Беляєва, В. Деміденко, В. Моторна, І. Свириденко, С. Юрченко, Ф. Пономарьова вважають, що під час здійснення педагогічного спілкування необхідно враховувати такі компоненти, як пізнавальний, емоційний і практичний. Але надмірний прояв одного з указаних компонентів погіршує результати педагогічного контакту: зосередження тільки на пізнавальному компоненті призводить лише до створення методики та стратегії розв'язання проблем; емоційне спілкування може загострити стосунки між суб'єктами педагогічного спілкування й навіть спровокувати конфлікт [1, с. 150].

Виходячи з вищесказаного, ми можемо зазначити, що спілкування є однією з універсальних реальностей буття людини, специфічним видом і необхідною умовою її діяльності. Від педагогічного спілкування значною мірою залежить психологічний клімат у педагогічному колективі. Правильно організоване педагогічне спілкування не тільки забезпечує ефективний обмін інформацією, а й дає змогу краще пізнати свого колегу, спрогнозувати особливості подальшої професійної взаємодії. Для успішного спілкування треба створювати умови, які сприяли б самоактуалізації співрозмовників і їхній продуктивній співпраці.

Використана література:

1. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділового спілкування: [навч. посіб.] / Н. В. Ботвина. – Київ : АртЕк, 2000. – 192 с.
2. Веретенко Т. Г. Комунікативна взаємодія викладача та її вплив на формування особистості студента / Т. Г. Веретенко // Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2011. – № 1(14). – С. 14–17.
3. Кучер А. В. Формування вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю / А. В. Кучер // Вища школа. – 2016. – № 6. – С. 97–107.
4. Локарева Г. В. Проблеми формування професійного спілкування майбутніх акторів / Г. В. Локарева, Н. В. Стадніченко // Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2012. – № 2 (18). – С. 127–131.

References:

1. Botvina N. V. Mizhnarodni kul'turni traditsii: mova ta etika dilovogo spilkuvannja: [navch. posib.] / N. V. Botvina. – Kyiv : ArtEk, 2000. – 192 p.
2. Veretenko T. H. Komunikatyvna vzaiemodiia vykladacha ta yii vplyv na formuvannia osobystosti studenta / T. H. Veretenko // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohichni nauky». – 2011. – № 1(14). – S. 14–17.
3. Kucher A. V. Formuvannia vmin profesiinoho spilkuvannia studentiv ahroekonomichnoho profilu / A.V. Kucher // Vyshcha shkola. – 2016. – № 6. – S. 97–107.
4. Lokarieva H. V. Problemy formuvannia profesiinoho spilkuvannia maibutnikh aktoriv / H. V. Lokarieva, N. V. Stadnichenko // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohichni nauky». – 2012. – № 2(18). – S. 127–131.

Андреев В. А. Педагогическое общение как взаимодействие преподавателей колледжа

В статье раскрыты сущность и значимость понятий «общение», «педагогическое общение». Показан механизм функционирования педагогического общения преподавателей колледжа. Раскрыты этапы и признаки педагогического общения. Рассмотрены стратегии и тактика взаимодействия преподавателей колледжа.

Педагогическое общение – это особое общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Способность к общению всегда считалась важнейшим человеческим качеством, тем более для преподавателя. Педагогическое общение – это, прежде всего, коммуникация – передача информации, обмен информацией между участниками педагогического процесса. Общественная сущность педагогического общения преподавателей колледжа выявляется в его содержании, функциях, видах, формах, способах и мотивах. Общение с людьми – это одновременно и наука, и искусство. Исследования в области педагогики показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы педагогического общения. Важными компонентами грамотного общения являются естественные способности, личный опыт и образование человека.

Ключевые слова: *общение, педагогическое общение, этапы общения, признаки педагогического общения, взаимодействие.*

Andreev V. O. Pedagogical communication as the interaction of the teachers of the college

The article reveals the essence and significance of the concepts of “communication”, “pedagogical communication”. The mechanism of pedagogical communication of college teachers is shown. Stages and signs of pedagogical communication are revealed. Strategies and tactics of interaction of college teachers are considered.

Pedagogical communication is a special communication, the specificity of which is determined by various social-role and functional positions of subjects of this communication. Ability to communicate has always been considered the most important human quality, especially for the teacher: Pedagogical communication is, first and foremost, communication – the transfer of information, the exchange of information between participants in the pedagogical process. The social essence of pedagogical communication of college teachers is revealed in its content, functions, types, forms, methods and motives. Communicating with people is at one and the same time nauka, and art. Studies in the field of pedagogy show that a significant part of pedagogical difficulties is due not so much to the disadvantages of scientific and methodological training of teachers as the deformation of the sphere of pedagogical communication. Important components of literate communication are natural abilities, personal experience and the formation of a person.

Key words: *communication, pedagogical communication, stages of communication, signs of pedagogical communication, interaction.*

УДК 378.147:159.9:34-047.22

Андрущенко Т. В., Ковчина І. М., Пасічніченко С. В., Панченко М. В.

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У СТУДЕНТІВ – ЮРИДИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

У статті проаналізовано важливі проблеми підготовки студентів – юридичних психологів – до майбутньої професійної діяльності. Подано сучасне визначення терміна «компетентність» у напрямі підготовки юридичних психологів за спеціальністю «Психологія». Розглянуто компетентності визначеної кількості дисциплін, які викладаються юридичним психологам.

Ключові слова: студент, юридична психологія, компетентності.

У контексті реалій і перспектив розвитку української держави важливим залишається питання переосмислення ролі національних вищих навчальних закладів у підготовці високопрофесійних фахівців. Сучасна освітня політика має реалізовуватися згідно зі Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020», у якій передбачено впровадження в життя вектора відповідальності, метою якого є забезпечення кожному громадянину нові гарантованого доступу до високоякісної національної або міжнародної освіти [1].

Аналіз наукової літератури показує, що це питання в національній науці висвітлено в працях Ю. Гундербайло, В. Климчук, О. Кляпець, Н. Ничкало, В. Мясенко, Т. Титаренко, О. Огієнко, Л. Овдієнко та інших.

Метою статті є аналіз пріоритетів освітньої політики України й розкриття основних стандартів у підготовці юридичних психологів.

Українська вища школа повинна відповідати потребам сучасної економіки та інтеграції України в європейський і культурний простір. Більшість європейських країн прийняли рішення щодо розроблення та співвіднесення національних рамок кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя. Це означає, що пріоритетом освітньої політики є формування нації, яка постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство, утверджуючи людиноцентризм в освіті [2, с. 15].

Саме тому соціальними психологами обгрунтовано теорію «конструювання життя», яка допомагає оптимізувати практику роботи з людьми, вмотивувати особу займатися собою, навчатися. Дослідниками також визначено можливості управління ризиками індивідуума та запропоновано для молоді способи оптимізації майбутнього життя. Водночас велику увагу приділено засобам оптимізації Internet-практик і його ролі в оптимізації життєвого середовища особи [3].

На думку Л. Овдієнко, сучасною вимогою є потреба відійти від освіти-навчання й повернутися до освіти-життя. Уся освіта повинна сприйматися як суспільний процес, необхідний для діяльності в майбутньому. Потрібно дивитись у майбутнє, а не в минуле. Освіта, на її переконання, повинна бути для блага кожної людини як її невід'ємна цінність [4, с. 92]. На превеликий жаль, ми втратили освітні цінності, і зараз є головне завдання для всіх українців – надати освіті статусу життєвої невід'ємної цінності: як неможливо відібрати в людини життя, так і неможливо відібрати освітні надбання.

Україна активно включилася в запровадження ідеї підприємливості, яка проголошена ключовою серед інших восьми компетентностей для навчання впродовж життя в межах ЄС. Ідею підприємливості закладено в освітні стандарти – Державний стандарт базової та повної середньої освіти – й державні стандарти професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій [2, с. 172].

Україна разом з Європейським співтовариством дивиться в майбутнє. Сучасний студент є майбутнім професіоналом, а це означає самореалізацію людини в майбутньому, її щасливе життя.

Ми погоджуємося з В. Мясенко стосовно досліджень психології професійної самореалізації молоді в тому, що Концепція професійної самореалізації індивідуума передбачає, що в кожній окремо взятій людині закладена особистісна програма розвитку та самореалізації за природною ідеальною моделлю. Реалізуватися в суспільстві й житті можуть усі люди. Для максимальної реалізації кожної особи потрібен високий розвиток суспільства. Чим він вищий, тим більша ймовірність реалізації індивідуума. Наявність гарної професії, високої оплати за свою роботу розширює рамки свободи особи. Матеріальне та моральне благополуччя призводить до розв'язання другорядних проблем, тому що першочергові проблеми виконуються успішно [5, с. 32, 66, 71].

Поступово продовжується рух української освіти в напрямі її на компетентнісно базовану. Важливість цього питання проголошено в Законі України «Про вищу освіту». Саме тому в рамках реформування вищої освіти на факультеті психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова відкрито нову спеціалізацію «Юридична психологія» для студентів, які навчаються на рівнях «бакалавр» і «магістр» за спеціальністю «Психологія».

Це новий напрям для педагогічного університету, який інтегрує різні науки згідно з вимогами європейської освіти.

Інтеграція психології з іншими науками, у тому числі з юриспруденцією, матиме важливі соціальні наслідки, оскільки психологія надає допомогу кризовим групам населення та індивідам, а юриспруденція допомагає індивідам, які опинилися в кризовому становищі.

І психологія, і юриспруденція є субдисциплінами, які розкривають психологічні чинники, що спонукають індивідуума до здійснення вчинків з юридичного погляду. Це саме ті дві дисципліни, які співпрацюють у поглибленому розумінні на основі взаємозв'язку. Психологія є поведінковою наукою, юриспруденцію можна зарахувати до поведінкових наук у тому розумінні, що вона, умовно кажучи, керує поведінкою людини від народження до смерті на законодавчих засадах. Об'єднуючи психологію та юриспруденцію в юридичну психологію, ми зобов'язуємо психологів і юристів покращувати якість поведінки населення.

Провідною вимогою Стратегії «Європа – 2020» до освіти є завдання формувати фахівця згідно з визначеними компетентностями.

Двоступенева підготовка студентів упроваджується перший рік. Це дає можливість задовольнити модернізацію самої системи освіти, забезпечуючи одночасно загальноосвітню, базову та наукову підготовку фахівців. Саме така підготовка сприятиме їхньому соціальному захисту в майбутньому й дасть змогу конкурувати з європейськими фахівцями за робочі місця. Уведення дворівневого, «бакалавр-магістр», навчання розширює й правові рамки в тому сенсі, що підписана Україною в Лісабоні конвенція про взаємне визнання кваліфікацій, які отримують студенти у вищих навчальних закладах Європи.

Для формування кваліфікованого фахівця потрібно мати певний набір компетенцій. Так, Вікіпедія (Wikipedia) подає таке тлумачення: компетенція – інтегративна характеристика можливостей суб'єкта здійснювати діяльність у тій чи іншій сфері економіки [6]. Компетенції певної кількості дисциплін і за якісними показниками утворюють компетентності. Компетентності відповідають стандарту спеціальності і спеціалізацій. Вони визначають функціональне призначення фахівця.

Психолог В. Волошина вважає, що майбутній психолог у процесі професійної підготовки повинен здійснити власний вибір спеціалізації [7, с. 10–11].

Досліджуючи поняття «компетентність» з погляду юриста, І. Івашкевич виводить таку характеристику професійної компетентності: це є складним і системним явищем, яке включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання власних професійних обов'язків. Тобто, стверджує науковець, компетентність є підготовленістю фахівця до виконання ним професійних завдань, пов'язаних зі спеціалізацією [8]. Зауважимо, що психологічна підготовка є необхідною для будь-якого фахівця. Це запорука становлення та розвитку працівника, забезпечення його комфортної діяльності. Для комфортної діяльності потрібно мати навички психолога, особливо, на наш погляд, комунікативні.

Відмітимо, погоджуючись із Н. Лигун та А. Літовкою, дослідниками психологічних чинників розвитку комунікативних компетенцій, що майбутньому фахівцю необхідно усвідомлювати нерозривний зв'язок між рівнем розвитку комунікативних якостей та ефективністю професійної діяльності [9, с. 136–137].

Підсумовуючи вищесказане, ми подамо авторське визначення поняття «компетентність» у руслі підготовки юридичних психологів: компетентність є інтегративним утворенням декількох або багатьох компетенцій у сфері взаємодії психології та юриспруденції, якими повинен володіти фахівець – юридичний психолог – для виконання виробничих функцій у майбутній професії.

Розглянемо частково зміст компетентностей згідно з навчальним планом спеціальності «Психологія» спеціалізації «Юридична психологія».

Вивчаючи дисципліну «Юридична психологія», студент повинен знати поняттєвий і термінологічний апарат, джерельну базу з психології та юриспруденції, мати здатність генерувати ідеї, передбачати результат взаємодії з клієнтом у процесі професійної діяльності. Майбутній юридичний психолог повинен володіти основами індивідуального та групового консультування в юридичній психології, методами, засобами і прийомами захисту прав людини в контексті її життєвого психологічного стану з розумінням значення гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходу для надання консультативної допомоги клієнту.

Визначаючи компетентності під час прослуховування курсу «Основи соціально-правового захисту особи», формуємо знання термінів і понять соціально-правового захисту особи, джерельну базу системи права та його норм згідно з кожною життєвою ситуацією клієнта, відповідно до його власних потреб. Майбутній фахівець повинен уміти професійно застосовувати теоретичні й практичні уміння з основ соціально-правового захисту індивідуума; розробляти правову програму допомоги клієнту, який опинився в кризовій життєвій ситуації; сприяти використанню юридичної психології в системі освіти України та за кордоном; а також професійно застосовувати в роботі основні поняття й терміни з юридичної психології, джерельну базу з теорії та практики основ соціально-правового захисту особи. У результаті фахівець має здатність проводити захист прав та обов'язків особи соціальними і юридичними нормами законодавства.

Дисципліна «Захист прав молоді та сімей галузевим законодавством» передбачає сформованість знань з термінології й понять законодавчого поля із захисту прав молоді та їхніх сімей, джерельну базу сфери галузевого законодавства, володіння психологічними особливостями молоді й сім'ї, дією життєвих обставин під час кризи. Майбутній юридичний психолог умітиме застосовувати основні терміни та поняття галузевого законодавства під час консультування клієнтів з кризовою життєвою ситуацією, передбачати результати консультування згідно з галузевим законодавством, розробляти проект надання юридичної консультації, передбачати кінцеві наслідки своїх дій. Він також сприятиме використанню юридичної психології в системі освіти, професійно застосовуючи в роботі теорію та практику із захисту прав молоді та їхніх сімей

галузевим законодавством, здатність послуговуватись основними поняттями конституційного, сімейного, адміністративного, кримінального, цивільного галузей права в психології під час консультування клієнтів.

Дисципліна «Юридичний та психологічний супровід особи у суді» є досить специфічною. Після прослуховування курсу студент буде знати терміни й поняття психологічних особливостей осіб, з якими проводиться супровід під час досудового слідства, судового засідання та оголошення вироку. Студент буде вміти застосовувати терміни й поняття юридичного та психологічного супроводу особи, джерельну базу, використовувати базові знання з юриспруденції та психології під час супроводу правопорушника в суді. Майбутній юридичний психолог зможе застосовувати в професійній діяльності теоретичні та практичні знання психологічних особливостей особи, яка перебуває під слідством або отримує вирок, знаходити, тлумачити юридичну базу на користь презумпції невинуватості, якою володіє кожна особа, складати проект із захисту прав людини за національним законодавством, професійно супроводжувати особу під час судового засідання, орієнтуючись на її психологічний стан.

Після прослуховування спецкурсу за тематикою сфери юридичної психології, зокрема освіти в пенітенціарній системі України, юридичний психолог буде знати терміни й поняття сфери психологічного та юридичного захисту злочинця під час перебування в колоніях різного рівня безпеки, а також вміти використовувати базові знання з юриспруденції та психології під час роботи зі злочинцями в пенітенціарній системі, захищати право особи на освіту в колоніях різного рівня безпеки, складати проект захисту прав злочинця на освіту в пенітенціарній системі, професійно застосовувати в роботі теоретичні та практичні знання й уміння про супровід особи в пенітенціарній системі та захист її права на освіту, зважаючи на психологічний стан злочинця; захищати права злочинця на освіту національним законодавством.

Дипломний проект з психології за спеціалізацією дає можливість випускнику інтерпретувати психологічну проблематику дослідження з використанням відповідних джерел і бібліографії, критично аналізувати її та описувати, набувати дослідницьких навичок. Майбутній юридичний психолог після захисту дослідницького проекту буде здатний здійснювати елементарні наукові дослідження під керівництвом наукового керівника, застосовуючи основні статистичні методи й комп'ютерні алгоритми, методи аналізу та опису психологічних явищ.

Отже, послідовний курс України до модернізації вищої освіти сприятиме не лише підвищенню якості вищої освіти, а і підготовці висококваліфікованих фахівців у сфері юридичної психології. Крім того, наступними розвідками наукових досліджень можуть бути підготовка юридичних психологів до наукової діяльності, формування в юридичних психологів компетентнісного підходу під час виробничої практики, проблеми підготовки юридичних психологів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах тощо.

Подальшими розвідками наукових досліджень можуть бути особливості застосування захисту прав неповнолітніх під час судового процесу; запровадження ювенальної юстиції як педагогічної проблеми; формування правових навичок у старшокласників тощо.

Використана література:

1. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»: Указ Президента України від 12.01.2015 № 5/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
3. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : [монографія] / [Ю. Д. Гундєртайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін.] ; за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : Міленіум, 2016. – 320 с.
4. Овдієнко Л. Н. Освіта як простір соціалізації особистості : [монографія] / Л. Н. Овдієнко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : Міленіум, 2014. – 120 с.
5. М'яленко В. В. Психологія професійної самореалізації молоді: [монографія] / В. В. М'яленко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : Міленіум, 2016. – 104 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
7. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Волошина ; наук. консультант І. С. Булах ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 44 с.
8. Івашкевич І. В. Структура професійної компетентності юриста / І. В. Івашкевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/upload/journals/2.2/authors/2016/Ivashkevych_Iryna_Vladyslavivna_Struktura_profesijnoi_kompetentnosti_yurysta.pdf.
9. Лигун Н. В. Психологічні чинники розвитку комунікативної компетенції працівників підрозділів кадрового забезпечення ОВС / Н. В. Лигун, А. А. Літовка // Юридична психологія. – 2015. – № 2.

References:

1. Stratehiia staloho rozvytku «Ukraina – 2020» : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12.01.2015 № 5/2015. – Rezhym dostupu : www.zakon.rada.gov.ua.
2. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; za zah. red. V. H. Kremeniya. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. – 448 s.
3. Psykholohiia zhyttietvorennia osobystosti v suchasnomu sviiti : [monohrafiia] / Yu. D. Hundertailo, V. O. Klymchuk, O. Ya. Klyapets ta in. ; za red. T. M. Tytarenko ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kyiv : Milenium, 2016. – 320 c.

4. Ovdiienko L. N. Osvita yak prostir sotsializatsii osobystosti : [monohrafiia] / L. N. Ovdiienko ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kyiv : Milenium, 2014. – 120 s.
5. Mialenko V. V. Psykholohiia profesiinoi samorealizatsii molodi : [monohrafiia] / V. V. Mialenko ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kyiv : Milenium, 2016. – 104 s.
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
7. Voloshyna V. V. Psykholohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnoho psykholoha : avtoref. dys. ... dokt. psykol. nauk : 19.00.07 / V. V. Voloshyna ; nauk. konsultant I. S. Bulakh ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2016. – 44 s.
8. Ivashkevych I. V. Struktura profesiinoi kompetentnosti yurysta / I. V. Ivashkevych http://psytir.org.ua/upload/journals/2.2/authors/2016/Ivashkevych_Iryna_Vladyslavivna_Struktura_profesijnoi_kompetentnosti_yurysta.pdf.
9. Lyhun N. V. Psykholohichni chynnyky rozvytku komunikatyvnoi kompetentsii pratsivnykiv pidrozdiliv kadrovoho zabezpechennia OVS / N. V. Lyhun, A. A. Litovka // Yurydychna psykholohiia. – 2015. – № 2.

Андрущенко Т. В., Ковчина И. М., Пасичниченко С. В., Панченко М. В. Актуальные проблемы формирования компетентностей у студентов – юридических психологов

В статье проанализированы основные проблемы подготовки студентов – юридических психологов – к будущей профессиональной деятельности. Предложено современное определение термина «компетентность» в сфере подготовки юридических психологов по специальности «Психология». Рассмотрены компетентности определенного количества дисциплин, которые будут изучаться юридическими психологами.

Ключевые слова: студент, юридическая психология, компетентности.

Andrushchenko T. V., Kovchyna I. M., Pasichnichenko S. V., Panchenko M. V. Actual problems of forming competences for students – future specialists in legal psychologists

The article deals with the actual problems of preparing future specialists in legal psychologists at the Pedagogical University. The author's definition of the concept "competence" is given in accordance with specifics of students' training in the field of psychology. The competences of a certain number of disciplines being taught to legal psychologists is examined.

Key words: student, legal psychology, competences.

УДК 373.016:908(477.64)(091)(045)

Антибура Ю. П.

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ КРАЄЗНАВСТВА НА ПРИКЛАДІ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

Статтю присвячено історії становлення шкільного курсу краєзнавства в середніх загальноосвітніх школах України. Шкільне краєзнавство визначається як усебічне вивчення на уроках і в позаурочній діяльності частини країни. Окреслено навчальні та виховні завдання історії рідного краю, її функції: педагогічну, пропедевтичну й наукову. Основним завданням шкільного краєзнавства є вивчення природи, населення, господарства, історії та культури краю. Запорізька область однією з перших в Україні реалізувала програму розвитку шкільного краєзнавства. У 2000-х роках видано комплект підручників з історії рідного краю для середньої школи. У статті визначено основні змістові блоки підручників з історії рідного краю для 5–11 класів, охарактеризовано їх переваги й недоліки. Наголошено на високому виховному потенціалі курсу, особливо в національно-патріотичному контексті. Розглянуто подальші перспективи розвитку шкільного краєзнавства.

Ключові слова: шкільний курс краєзнавства, історія рідного краю, загальноосвітня школа, підручник з історії.

Урок історії в сучасній українській школі має сприяти розвиткові критичного мислення учня, який є адекватним споживачем великих потоків інформації та здатен відрізнити інформаційні маніпуляції. Адже саме через призму інформаційного контенту учень сприймає світ. Важливо показати місце України у світі як багатонаціональної, але єдиної держави. Українське суспільство має консолідуватися навколо ідеї такої єдності, не відкидаючи регіональних відмінностей. Шкільне краєзнавство є ефективним засобом національно-патріотичного виховання учнів, відродження історичної пам'яті й духовності.

Мета статті – через досвід Запорізької області та аналіз підручників з історії краю розглянути становлення шкільного краєзнавства в загальноосвітніх закладах незалежної України; довести необхідність курсу в сучасній школі.

Аналізом змісту сучасних шкільних підручників з історії України загалом докладно займалися О. Пометун, К. Баханов, Ф. Турченко. Питання українського шкільного краєзнавства входять у сферу наукових інтересів таких дослідників, як П. Тронько, В. Баженов, О. Кашаба, М. Костриця, О. Орлюк, В. Кобаль, О. Шрамченко, В. Бугрій.

Згідно з українським педагогічним словником, шкільне краєзнавство – освітня та виховна робота, яка полягає в усебічному вивченні на уроках і позакласній роботі частини країни – області, району або міста. Завданням краєзнавства є вивчення природи, населення, господарства, історії й культури рідного краю [2, с. 179]. Таке визначення шкільного краєзнавства та його призначення вважаємо найбільш широким і таким, що відповідає сучасності. Проте існує низка інших підходів до цього питання. Дослідник М. Костриця виділяє три основні функції краєзнавства: педагогічну (метод підвищення ефективності навчального процесу та виховання громадянської позиції); пропедевтичну (підгрунття елементарної історії); наукову (складовою частиною конкретної галузі науки) [5, с. 4].

Українське краєзнавство зароджується як громадянський рух у період національного відродження, на рубежі XIX та XX ст.; на початку XX ст. вже розвивається як самостійна наука [8]. Щодо незалежної України, то збільшення інтересу до шкільного краєзнавства спостерігається лише з 2000-х рр., коли було опубліковано низку урядових документів на підтримку краєзнавчого руху. У 2001 р. видається Указ Президента України «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні». У пункті 3 цього Указу Міністерству освіти і науки України доручається розробити та включити до навчальних планів і програм теми з історії рідного краю [9]. У 2002 р. Кабінет Міністрів України ухвалює Постанову «Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року». Одним із заходів програми визначено запровадження курсу «Краєзнавство» під час перепідготовки вчителів на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти [8]. Таким чином, створювались умови для розвитку шкільного історичного краєзнавства.

Запорізька область однією з перших в Україні почала реалізовувати програму розвитку краєзнавства. Протягом 2000-х рр. групою науковців Запорізького національного університету підготовлено та надруковано серію підручників з історії Запорізької області для 3–11 класів середніх загальноосвітніх шкіл. Робота велась за підтримки Запорізької обласної державної адміністрації. Посібники рекомендовано до застосування в навчальних закладах Науково-методичною радою Запорізького національного університету й Запорізьким обласним інститутом вдосконалення вчителів.

У таблиці наведено основні дані та короткий зміст кожного з таких підручників. Навчальні посібники розраховані на 17 годин на рік кожний і витримали кілька перевидань. Викладання ведеться або один урок на два тижні протягом усього року, або лише в одному з семестрів, але один раз на тиждень. Підручники містять програму курсу, що викладається факультативно та входить до варіативної частини навчального плану.

Таблиця 1

Назва підручника	Рік видання/ перевидання	Авторська група	Кількість уроків/ розділів	Короткий зміст
Історія рідного краю: Запорізька область (початковий курс): підручник для 5 класу середньої загальноосвітньої школи	2000 2006	І. Я. Щупак	17 уроків 4 розділи	Скарби та дива Хортиці, скіфи та амазонки, слов'янська доба та козацькі часи, «Махновська вольниця» та Дніпрострой, воєнні роки та відбудова, події сьогодення.
Історія рідного краю (середина VII–XV ст.): підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів	2001 2006	Г. М. Тоцев, О. В. Дровосокова, С. І. Андрух, М. В. Єльніков	17 уроків 4 розділи 10 уроків 2 розділи	Історія Запорізького краю з найдавніших часів до XV ст.
Історія рідного краю: Запорізький край у козацьку добу (XVI–XVIII ст.): підручник для 8 класу середньої загальноосвітньої школи	2000 2006	С. Р. Лях, О. К. Лях	17 уроків 4 розділи	Історичний процес у часи Козаччини, заселення та освоєння Нижнього Подніпров'я.
Історія рідного краю (Запорізька область): XVIII – початок XX ст.: підручник для 9 класу середньої загальноосвітньої школи	2000 2006	А. В. Бойко, Ф. Г. Турченко		Зруйнування Запорізького Січі, спроба ліквідації царизмом традиційного способу життя, козацького устрою Запорозьких Вольностей, зміни в національному складі населення.
Історія рідного краю (Запорізька область): 1914–1939 рр.: підручник для 10 класу середньої загальноосвітньої школи	2001 2006	О. М. Ігнатуша, В. Г. Ткаченко, Ф. Г. Турченко	17 уроків 3 розділи	Події національно-демократичної революції, військово-політична боротьба за владу в період громадянської війни й утвердження більшовицької диктатури.
Історія рідного краю (Запорізька область): 1939–2005 рр.: підручник для 11 класу середньої загальноосвітньої школи	2001 2006 2009	В. М. Мороко, Ф. Г. Турченко	17 уроків 7 розділів (тем)	Роки німецької окупації, повоєнна відбудова народного господарства, криза та спроба реформування комуністичної системи, становлення та розвиток області на сучасному етапі.

Розглянувши детально основні змістові блоки кожного підручника, спробуємо узагальнити досвід області в становленні українського шкільного краєзнавства.

У 2000 р. видано підручник для 5 класу «Історія рідного краю: Запорізька область (початковий курс)». Підручник містить 17 уроків-параграфів та охоплює період від найдавніших часів до сьогодення. Уроки згруповані в чотири розділи: «Давні часи», «Козацька доба», «Наш край у XVII–XX ст.», «Слава землі Запорізької» [5, с. 139].

Перший розділ «Давні часи» складається з п'яти уроків, у яких докладно розглядається історія області від доби раннього кам'яного віку. Починають автори з найважливіших подій Запорізького краю загалом і легенд про острів Хортиця, що знаходиться в центрі Запоріжжя. Далі подаються дані про перших мешканців краю, скіфів, сарматів, антів. Закінчують розділ добою Давньої Русі. У другому розділі «Козацька доба» не тільки розглядається період власне козацтва – XV–XVIII ст., а й приділяється увага відродженню та збереженню козацьких традицій у незалежній Україні. Третій розділ «Наш край у XVII–XX ст.» охоплює події від заснування Олександрівської фортеці (згодом – місто Запоріжжя), революції 1905–1907, 1917–1920 рр., Другої світової війни, до 50-х рр. XX століття. Останній, четвертий, розділ присвячено сучасному стану області. Розділ містить інформацію про економічну, соціальну-політичну сферу, спортивні успіхи, багато світлин старих будинків. Саме цей розділ має закріпити інтерес п'ятикласників до історії власного краю.

Підручник для 7 класу видано у двох варіантах. У 2001 р. – «Історія рідного краю (з найдавніших часів до XV ст.)», а в 2006 р. – «Історія рідного краю (середина VII–XV ст.)». Показово, що автори підручників – археологи-практики, викладачі та наукові співробітники Запорізького університету, тож частина навчального матеріалу базується на власних дослідженнях.

У підручнику 2001 р. міститься 17 уроків, згрупованих у чотири розділи [10, с. 124]. Найменші за обсягом інформації перший розділ «Наш край в добу каменю» (2 уроки) та другий розділ «Наш край в епоху енеоліту-бронзи» (3 уроки). До кожного уроку подаються терміни для запам'ятовування й документальні джерела, що урізноманітнює роботу учня. Другий розділ має назву «Епоха раннього заліза» та містить 4 уроки, в яких послідовно викладається інформація про кочові племена, що населяли наш край в означений період, – кіммерійців, скіфів, сарматів. Третій розділ «Наш край в епоху середньовіччя» найбільший за кількістю відведених годин. Складається з 6 уроків і докладно знайомить учнів із навалюю германських племен, життям ранніх слов'ян на території краю, побутом і культурою пізніх кочовиків. Для узагальнення матеріалу автори підручника надають хронологічну таблицю давньої історії Запорізького краю й перелік найвідоміших археологічних пам'яток області за епохами.

Підручник 2006 р. містить 10 уроків і два розділи – «Землі рідного краю у VIII – першій половині XI ст.» та «Запорізькі землі у другій половині XIII–XV ст.», у яких більш докладно викладається середньовічна історія краю. Підручник доповнено тестами для перевірки вивченого матеріалу та датами для запам'ятовування.

Найбільший інтерес для загальноосвітніх шкіл України становить підручник для 8 класу «Історія рідного краю: Запорізький край у козацьку добу (XVI–XVIII ст.)», який видано у 2000 р. У 17 уроках підручника представлені господарство, побут, взаємини людини і природи в означений період [6, с. 186]. Програма курсу передбачає також знайомство зі знаменитими людьми Запоріжжя з числа козаків і зі збирачами запорозьких старожитностей. У трьох додатках представлені імена кошових отаманів, назви куренів у період Нової Січі та каталог історико-археологічних пам'яток і пам'ятних місць козацької доби. Автори підручника врахували той факт, що цей період насичений подіями, які виходять за межі краю та вивчаються в загальному курсі української історії. Тому питання військово-політичної історії не розглядаються детально. Натомість значну увагу приділено козацькому життю, їжі, одягу, особистим речам, звичаям і правилам запорожців, козацькому характеру, духовному життю, вірі та церкві на Запорожжі. Підручник має виключне значення для регіону, адже саме тут, за порогами Дніпра, з'являється козацтво. З огляду на вищезначене, цей підручник уважасмо своєрідною енциклопедією козацтва, що може бути корисною як для учнів восьмих класів загальноосвітніх шкіл України загалом, так і для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання.

Підручник «Історія рідного краю (Запорізька область): XVIII – початок XX ст.» для 9 класу видано у 2000 р. Він містить 17 уроків і три розділи [1, с. 123]. Перший розділ «Запорізький край наприкінці XVIII – в 50-і рр. XIX ст.» охоплює перші 8 уроків і є найбільш інформативно насиченим. Починається розділ з політики царизму на півдні України після зруйнування Запорозької Січі, далі увага приділяється Азовському козацькому війську, Кримській війні, боротьбі селян за волю тощо. Закінчується розділ розповіддю про перебування в краї Т. Шевченка та О. Пушкіна. Другий розділ значно менший, хронологічно охоплює лише 40 років і має назву «Запорізький край у 1861–1900 рр.» Тут розглядається історія краю від селянської реформи 1861 р. і до початку XX ст. Основна увага третього розділу, що називається «Запорізький край на початку XX ст.» складається з 5 уроків, зосереджена на суспільно-політичному русі та передумовах революції 1905 р., розвиткові політичних партій. Цей матеріал не лише добре синхронізується із загальним курсом історії України для 9 класу, а й насичує його конкретними прикладами.

Підручник для 10 класу «Історія рідного краю (Запорізька область): 1914–1939 рр.» видано у 2001 р. 17 уроків згруповано за трьома розділами по 6 і 4 години в кожному [4, с. 221–222]. Перший розділ «Доба національно-демократичної революції (1917–1920 рр.)» знайомить учнів з основними подіями в краї в умовах революції, за доби Гетьманату й Директорії, а також радянського будівництва. Тут наголошено на проблемах соціально-культурного та національного розвитку в області. Другий розділ «Запорізький край у роки нової економічної політики (1921–1928 рр.)» присвячено особливостям громадсько-політичного, економічного й національно-культурного життя області в зазначений період. Третій розділ «Запорізький край у період сталінської модернізації (кінець 20-х – 20-ті рр.)» торкається таких важливих і резонансних навіть у сучасному світі подій, як Голодомор 1932–1933 рр., індустріалізація, Сталінські репресії тощо. Запорізький край – своєрідне дзеркало загальносоюзних процесів, адже Схід України – це результат радянської індустріалізації.

Матеріал 17 уроків підручника для 11 класу «Історія рідного краю (Запорізька область): 1939–2005 рр.», який видано у 2001 р., об'єднано в 7 тем: «Запорізька область у роки Другої світової війни», «Післявоєнна відбудова», «Запорізький край у 50–60-ті роки», «Запорізька область у добу застою», ««Перевбудова» на Запоріжжі», «Запорізька область у складі незалежної Української держави», «Культурне життя Запорізької області в 40-ві роки XX ст. – на початку XXI ст.» [7, с. 172–173]. Книга змальовує не тільки трагічні події світової війни та років відбудови після неї, а й сучасний стан області, досягнення у сфері мистецтва, літератури та спорту.

Отже, Запорізька область уже на початку 2000-х рр. була забезпечена повним комплектом підручників з історії рідного краю для середньої та старшої школи. Окрім докладного фактичного матеріалу, вони містять широкий інструментарій для активізації пізнавальної діяльності учня й контролю та корекції його знань: ілюстрації і світліни, документальні джерела, хронологічні таблиці, запитальники й тести. Проте відмічено й низку недоліків, таких як переобтяженість інформацією та невідповідність між її обсягом і кількістю годин, що відведено на вивчення курсу. Як показав досвід, оптимальним варіантом для викладання курсу може бути створення окремого посібника для вчителя за рахунок надлишку інформації в наявних підручниках.

Проведено кропітку обоюсторонню роботу як авторами-науковцями, так і вчителями-рецензентами, що першими апробували курс історії Запорізького краю.

Із середини 2010-х рр. курс історії рідного краю виключено з варіативної частини навчальних планів більшості шкіл області. Натомість МОНУ запропонувало інтегрувати краєзнавчий матеріал у загальну програму історії України як один урок після вивчення періоду або розділу.

Українське шкільне краєзнавство, безперечно, потребує подальших досліджень. Сучасна українська школа має бути забезпечена новими підручниками з уточненим фактичним матеріалом, раніше невідомим або прихованим, зі зміною акцентів і парадигми такої «відомої», але не завжди об'єктивної історії рідного краю. Крім того, сучасне шкільне краєзнавство можна поєднати з різними формами та методами позааудиторної діяльності, такими як екскурсії, походи, проектна діяльність, співробітництво з краєзнавчими й тематичними музеями. Це поєднання ще більше активізує виховну національно-патріотичну функцію історії рідного краю, що нині вкрай важлива.

Використана література:

1. Бойко А. В. Історія рідного краю (Запорізька область): XVIII – початок XX ст. : [підручник для 9 класу середньої загальноосвітньої школи] / А. В. Бойко, Ф. Г. Турченко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2000. – 128 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Дровосекова О. В. Історія рідного краю (середина VII–XV ст.) : [підручник для 7 класу загальноосв. навч. закладів] / О. В. Дровосекова, М. В. Єльніков. – Запоріжжя : Прем'єр, 2006. – 64 с.
4. Ігнатюша О. М. Історія рідного краю (Запорізька область): 1914–1939 рр. : [підручник для 10 класу середньої загальноосвітньої школи] / О. М. Ігнатюша, В. Г. Ткаченко, Ф. Г. Турченко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2001. – 224 с.
5. Костриця М. Ю. Національне краєзнавство: актуальні питання теорії і методології / М. Ю. Костриця // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 3–9.
6. Лях С. Р. Історія рідного краю: Запорізький край у козацьку добу (XVI–XVIII ст.) : [підручник для 8 класу середньої загальноосвітньої школи] / С. Р. Лях, О. К. Лях. – Запоріжжя : Прем'єр, 2000. – 192 с.
7. Мороко В. М. Історія рідного краю (Запорізька область): 1939–2005 рр. : [підручник для 11 класу середньої загальноосвітньої школи] / В. М. Мороко, Ф. Г. Турченко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2009. – 176 с.
8. Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року : Постанова Кабінету Міністрів України. – 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/789-2002-p>.
9. Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні : Указ Президента України. – 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/35/2001>.
10. Історія рідного краю (з найдавніших часів до XV ст.) : [підручник для 7 класу середньої загальноосвітньої школи] / [Г. М. Тошев, О. В. Дровосекова, С. І. Андрух, М. В. Єльніков]. – Запоріжжя : Прем'єр, 2001. – 128 с.
11. Щупак І. Я. Історія рідного краю: Запорізька область (початковий курс) : [підручник для 5 класу середньої загальноосвітньої школи]. – Запоріжжя : Прем'єр, 2000. – 144 с.

References:

1. Boiko A. V., Turchenko F. H. (2000) *Istoriia ridnoho kraiu (Zaporizka oblast): XVIII – pochatok XX st.: Pidruchnyk dlia 9 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land (Zaporozhye region): XVIII – beginning of the XX century: Textbook for the 9th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 128 s. [in Ukrainian]
2. Honcharenko S. U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid. 375 s. [in Ukrainian].
3. Drovosekova O. V., Yelnikov M. V. (2006) *Istoriia ridnoho kraiu (seredyna VII–XV st.): Pidruchnyk dlia 7 klasu zahalnoosv. navch. Zakladiv* [History of the native land (middle VII–XV century): Textbook for the 7th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 64 s. [in Ukrainian]
4. Ihnatusha O. M., Tkachenko V. H., Turchenko F. H. (2001) *Istoriia ridnoho kraiu (Zaporizka oblast): 1914–1939 rr.: Pidruchnyk dlia 10 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land (Zaporozhye region): 1914–1939 years: Textbook for the 10th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 224 s. [in Ukrainian]
5. Kostrytsia M. Yu. (2002) *Natsionalne kraieznavstvo: aktualni pytannia teorii i metodolohii // Istorychne kraieznavstvo v systemi osvity Ukrainy: zdobutky, problemy, perspektyvy: Zb. nauk. Prats* [National regional studies: topical issues of theory and methodology]. Kamianets-Podilskiy. S. 3–9 [in Ukrainian]
6. Liakh S. R., Liakh O. K. (2000) *Istoriia ridnoho kraiu: Zaporizkyi krai u kozatsku dobu (XVI–XVIII st.): Pidruchnyk dlia 8 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land: Zaporozhye region in Cossack era (XVI–XVIII century): Textbook for the 8th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. – 192 s. [in Ukrainian]
7. Moroko V. M., Turchenko F. H. (2009) *Istoriia ridnoho kraiu (Zaporizka oblast): 1939–2005 rr.: Pidruchnyk dlia 11 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land (Zaporozhye region): 1939–2005 years: Textbook for the 11th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 176 s. [in Ukrainian]
8. *Pro zatverdzhennia Prohramy rozvytku kraieznavstva na period do 2010 roku (2002) [Elektronnyi resurs] // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy* [On Approval of the Program of Development of Regional Studies for the period up to 2010]. Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/789-2002-p> [in Ukrainian]
9. *Pro zakhody shchodo pidtrymky kraieznavchoho rukhu v Ukraini (2001) [Elektronnyi resurs] // Ukaz Prezydenta Ukrainy* [About Measures to Support the Local History Movement in Ukraine]. Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/35/2001> [in Ukrainian]
10. Toshchev H. M., Drovosekova O. V., Andruk S. I., Yelnikov M. V. (2001) *Istoriia ridnoho kraiu (z naidavnishykh chasiv do XV st.): Pidruchnyk dlia 7 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land (from ancient times to XV century): Textbook for the 7th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 128 s. [in Ukrainian]
11. Shchupak I. Ya. (2000) *Istoriia ridnoho kraiu: Zaporizka oblast (pochatkovyi kurs): Pidruchnyk dlia 5 klasu serednoi zahalnoosvitnoi shkoly* [History of the native land: Zaporozhye region (introductory course): Textbook for the 9th form of secondary school]. Zaporizhzhia: Premier. 144 s. [in Ukrainian]

Антибура Ю. П. Из истории становления школьного курса краеведения на примере Запорожской области

Статья посвящена истории становления школьного курса краеведения в средних общеобразовательных школах Украины. Школьное краеведение определяется как всестороннее изучение на уроках и во внеурочной деятельности части страны. Указанные учебные и воспитательные задачи истории родного края, ее функции: педагогическая, просветительская и научная. Основной задачей школьного краеведения является изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры края. Запорожская область одной из первых в Украине реализовала программу развития школьного краеведения. В 2000-х годах издано комплект учебников по истории родного края для средней школы. В статье определены основные содержательные блоки учебников по истории родного края для 5–11 классов, охарактеризованы их преимущества и недостатки. Отмечен высокий воспитательный потенциал курса, особенно в национально-патриотическом контексте. Рассмотрены дальнейшие перспективы развития школьного краеведения.

Ключевые слова: школьный курс краеведения, история родного края, общеобразовательная школа, учебник по истории.

Antybura Yu. P. History of formation and development of a school course “Local History”: using Zaporizhzhya Region as an example

The article is devoted to the history of development of the school course “Local History” at secondary general schools of Ukraine. Local history is the detailed study of a history of the part of the country during the lessons and after classes. Educational and upbringing objectives and functions of the course “Local History” are dwelt upon. The course aims to provide participants an opportunity to learn about nature, population, economy, history and culture of Zaporizhzhya region. Zaporizhzhya region is one of the first among other regions of Ukraine by providing the course of local history at schools. A set of local history textbooks has been published from 2000 to 2003 years. The article defines the main parts of local history textbooks for the students of 5–11 forms. The author maintains that the school course “Local History” has a great upbringing effect on a student, especially in the ethic and patriotic context. In conclusion the author considered the further perspectives of the development of school course “Local History”.

Key words: school course of a local history, local history, secondary general schools, History textbook.

**DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION SKILLS
AS THE BASIS IN THE FORMATION OF MULTICULTURAL PERSONALITY
IN THE CONTEXT OF THE MODERNIZATION OF KAZAKHSTANI EDUCATION**

In the globalized world the educational system should train students to cooperate and communicate with people of various nationalities, races, religions, however keeping their national identity and nativeness. In other words, students should be trained for life in multicultural context. Various communication practices with foreigners show that even profound knowledge of foreign language can't exclude misunderstanding and the conflicts with language speakers. Successful contacts with representatives of various cultures are impossible without knowing culture specifics and practical skills in cross-cultural communication. To implement productive intercultural communication, based on the account of its linguistic and psychological characteristics, future specialists' intercultural communicative competence in the sphere of communicative behavior of representatives of collectivist and individualist cultures serves as the keynote of the research. The article contains information on national specifics of etiquette in business communication in the English-speaking countries and in Kazakhstan. The etiquette is the most important component of communication culture, its organizing beginning. Etiquette norms in traditional society penetrate practically all everyday life of an individual, defining his behavior. Authors marked out the basic principles of the traditional Kazakh etiquette which are the contents of the adopted behavior standards. From various etiquette norms the authors of the article described etiquette of greetings and etiquette of business communication. According to the researchers, when forming the multicultural personality in the conditions of modernization of public consciousness in Kazakhstan complex studying of various parts of national etiquette, identifying its traditional specific features is an important scientific task.

Key words: *cross-cultural communication, intercultural communicative competence, business culture, national etiquette, etiquette norms, multicultural personality.*

Статтю подано мовою оригіналу

Over recent years there is a great interest in our country to comprehension of national character features. In many reasons it is related to the fact that we live in the era of globalization when there is a great danger to lose national self-identification. In the article of the President Nursultan Nazarbayev "The Course towards Future: Modernization of Public Conscience" the Head of the State announced the beginning of the third modernization of Kazakhstan where the preservation of national identity was singled out as one of the main directions for modernizing the consciousness of both society as a whole and every Kazakhstani in particular. "The first condition for a new type of modernization is the preservation of culture and national code. Without this, modernization is an empty rhetoric". "Without reliance on national and cultural roots, modernization will be left hanging in the air. And I want it to stand firm. Thus, history and national traditions must be taken into consideration" [1, p. 7].

Common in recent decades communicative approaches to foreign language teaching provided high level of foreign language knowledge. However, the new conditions of foreign languages use demonstrated shortcomings of our domestic system. The problem is that traditional approaches do not take into account the specifics of the language as a reflection of cultural values, which are constructed on the basis of modern society and their members' behavior, and therefore cannot guarantee their understanding and effective joint action.

The aspiration to understand foreign cultures as well as their representatives, to understand cultural distinctions and similarities exists as much time as there is a cultural and ethnic diversity among humang beings. Problems of cross-cultural communication in education sphere began to draw experts and scientists attention only in the last decades. Therefore, it seems advisable to us learning of foreign language by students of Higher Education Institution in the context of dialogue of cultures where there is a room for comparison and learning differences between cultures and languages.

Culture can be seen as a system of shared beliefs, values, customs, and behaviours prevalent in a society and that are transmitted from generation to generation (Bates @Plogs 1990 [4, p. 156]). Geert Hofstede [5, p. 189], the management scientist, described these elements of culture as software of the mind, "the collective programming of the mind which distinguishes members of one category of people from another". The values in the culture are enforced by a set of norms which lay down rules of behavior. These rules are always supplemented by a set of sanctions to ensure that the norms are respected. Culture comprises a whole variety of different aspects, including religion, language, non-verbal communication. Diet, dress, and institutions to ensure that the values and beliefs are transmitted from one generation to another.

Cultural attitudes can have important implications for business. According to Hofstede's research the norms and values embedded in national culture are a very powerful influence on the workplace and different approaches would be necessary when managing people from different cultural backgrounds. The workplace can only change people's values to a limited extent. The message for multinational companies was that they would be unwise to assume that an organizational culture that was successful in the cultural context, for example of the USA, would be equally successful in a completely different cultural context in, say, China.

Research has revealed fundamental cultural differences between East or West that have important implications for Western executives trying to do business in the East. Psychologists have shown that Eastern and Western cul-

tures can vary significantly in terms of perception, logic, and how they see the world around them. Apparently, Westerners focus more on detail, while Easterners tend to look at things in the round.

Researchers attribute this to different social environments. In East Asia, social environments are more complex, collective, and constrained. As a result, Easterners need to pay attention to the social context if they are to operate effectively. On the other hand, Western societies prize individual freedom and there is not the same need to pay heed to the social environment. With their focus on the individual, westerners tend to view events as the result of specific agents, while those raised in the East set the events in a broader context.

Cultural differences influence the way firms in the East and West do business. For example, when an applicant for a job appears uneasy, Westerners are likely to see that as undesirable characteristic of the interviewee which makes them unsuitable for stressful jobs. In the East they will tend to view the uneasiness in the context of a stressful situation, the interview and thus be less likely to attribute it to the character of the applicant. Similarly, North Americans, when posing a question, expect a trustworthy person to respond immediately, with any delay inspiring mistrust. In contrast, the Japanese view more favorably individuals who take time to ponder before giving a reply. Attitudes towards contracts also vary. Once a contract is signed, westerners regard them as agreements set in stone while Easterners, such as the Japanese, take a more flexible view. They are quite happy to renegotiate if circumstances change. They look at the situation of their customers or suppliers in the round and may renegotiate in order to maintain a long-term relationship. In the East there is a desire for consensus and harmony. Westerners sometimes perceive Japanese managers as incompetent or indecisive because, in pursuit of consensus, they continually consult their team and are usually reluctant to challenge the decisions made by others (Nisbett [8, p. 470]).

Differences in approach can also be seen in negotiations. Westerners expect to focus on contentious issues and try to achieve the most beneficial outcomes for themselves. In contrast, the Japanese prefer to discuss areas of agreement, with the expectations that harmony will lead to the resolution of details. Such differences can lead to bad feeling in negotiations

Business has to take cultural differences into consideration when considering entry to foreign markets through exports, joint ventures, or through take over or Greenfield investment whereas large differences may cause major difficulties due to misunderstandings and conflict where social groups do not want to give up valued elements of their culture (Oudenhoven and Van der Zee [6, p. 681]).

Various communication practices with foreigners show that even profound knowledge of foreign language can't exclude misunderstanding and the conflicts with language speakers. Successful contacts with representatives of various cultures are impossible without knowing culture specifics and practical skills in cross-cultural communication.

In the globalized world the educational system should train students to cooperate and communicate with people of various nationalities, races, religions, however keeping their national identity and nativeness. In other words students should be trained for life in multicultural context.

Until recent time traditional etiquette of Kazakhs was not a subject of special researches though fragmentary mentions of various etiquette norms and descriptions of some behavior standards could be found in many ethnographic works devoted to traditional Kazakh culture. Etiquette is the most important component of the culture, its organizing beginning. It can be defined as a set of moral principles of communication and the concrete standards of socially approved behavior specific to any community.

National Specifics of Kazakh Etiquette in Business Communication. Modern Kazakhstan, since the country gained independence from the Soviet Union in 1991, has become very open to foreign investment and immigration. The country has been pushing forward to build sustainable economic growth through exporting its vast natural resources, as well as trying to cement a more concrete national identity at home.

The main features of national Kazakh character are the endurance, persistence, the ability to overcome a hardship; the ability to adapt quickly to constantly changing conditions; unity and negative attitude to the conflicts. They are also hospitable, reliable and sociable. They are rather selective in the attitude towards people around them. The attitude depends on their social status, patrimonial state and religion. In the majority Kazakh people are conscientious, firm to sufferings, unpretentious and modest. The respectfulness, gentleness, compassion to grief of the fellowmen are the main peculiarities of Kazakh people.

Kazakh communication culture is the combination of elements of modern (urbanized, European) and traditional (archaic, east) cultures.

The basic principles of traditional Kazakh etiquette, despite its transformation, remained in modern norms of communication. For example, the principle of honoring of seniors. However, it changed: there is no branched hierarchy of seniority which was observed earlier in traditional society [3, p. 68].

The principle of tolerance remains as the universal value. It is expressed not only in concrete etiquette norms, but in the spirit and atmosphere of communication.

The traditional Kazakh etiquette originates in archaic, east culture of the country. The word "Kazakh" is translated from ancient Turkish as "the free and independent nomad". For centuries Kazakhstan was the country of nomads and cattle-farmers and that fact influenced in many respects on the national culture of people's communication. Nowadays Kazakhstan is an independent state and develops the international relations, striving for the importance on the world business arena that forces it to be in etiquette questions more like European states, than Asian ones.

Greeting etiquette. As one of the forms of demonstration of respectful, tolerant attitude Kazakhs use numerous ritualized signs of greetings, special for gender and age, expression of gratitude, wishful thinking, honoring of senior people. Greetings reflect the sense of etiquette, the place of the communicating people in social hierarchy as well as the confirmation of social structure of society.

Therefore, there are many forms of greetings depending on the fact who and whom welcomes. Person's age, gender, his social status, family relations, person's occupation as well as the extent of acquaintance are essential in greeting etiquette defining the welcoming people's behavior.

For greeting Kazakhs use quite soft handshake, sometimes with both hands which is followed by a smile and visual contact. Closer friends, but same-gender, embrace each other at a meeting, cuddling up.

The main principle in greeting is the order in priority which is kept up till nowadays, – younger people should welcome the elder ones. It concerns both age, and social status: the employee welcomes the chief, and the pupil – the teacher. When age-mates, colleagues meet, they greet each other simultaneously. These traditional rules are also followed when addressing to a stranger. Greeting only a familiar person and ignoring the other one being nearby is considered as a lack of good education. A woman and a man greet each other verbally.

Business Greetings. In Kazakhstan, business greetings tend towards the formal. Handshakes are the common greeting, especially between two men. When greeting a woman, wait to see if she initiates a handshake, and if she does not, then a polite nod will suffice. Make sure to shake hands with every person if you are meeting with a group of people, and to do the same when leaving. Business cards have much significance attached to them in Kazakhstan, so make sure that you have some suitably impressive cards ready to exchange preferably with translations into Kazakh and/or Russian on them. Kazakhs are fairly relaxed about using first names. As a general rule it would be prudent to use titles and surnames, but you should expect to be invited to use first names relatively early on in your relationship.

Business Culture in Kazakhstan. Today's Kazakhstan is a modern culture, thriving in the post-Soviet era. The traditional Kazakh lifestyle has blended with influences from Western societies, as well as those from Kazakhstan's Russian and Chinese neighbors. Kazakhstan participants of business meetings steadily choose clothes according to the western style. They aren't late for business negotiations, but you shouldn't expect from them that the business meeting will end exactly to the appointed time. Kazakhs like to run business slowly, paying attention to small details so as to be confident in reliability of the partners. Therefore, negotiations in Kazakhstan is the lengthy process demanding endurance and patience in waiting.

Kazakh people are the representatives of collectivist culture. That is why they attribute great value to cooperation, compromises, harmony, preservation and development of relationship and people's personal qualities. Therefore, Kazakhs are indifferent to fierce competition. If you ever had a wish to become a diplomat, then Kazakhstan is the best place to present yourself as the diplomat and not to abandon the role until you leave the airport in your homeland.

Kazakhs are able to do business in a refined manner: they don't speak in a blunt manner, but generally, using diplomatic receptions of communication. Kazakhs try to avoid direct questions, seek to recheck carefully any information. At the same time, Kazakhs can raise their voice during negotiations to gain their point of view. Such demonstration of inclemency tells more about their aspiration to stand up for themselves in any situations than about aggression.

As in family life, the business world in Kazakhstan is defined by a strict hierarchy. Therefore, all decisions will be made by senior management in a "top-down" fashion, so you should avoid trying to press too hard for a commitment unless you are dealing with the upper echelons of the company or the business owner.

At business meetings the chief representatives of the company sit at the head of the table, and other employees accommodate in decreasing rank order. During the meeting the discussion is begun by the senior in office, and then, in the rank order, the other members of the team are invited to the conversation course.

Conclusion. Such phenomena of last decades, as the open borders of our state and the expansion of mobility have led to changes in lifestyle of Kazakhstan people and their worldview. To meet this need, high school must create a qualitatively new educational system that can provide real interaction of specialists in global multicultural environment. Formation of such system largely depends on the establishment of the laws of the abovementioned interaction and formation of personal qualities of future specialists which will enable them to work effectively and live in the conditions of the 21st century.

Nowadays the aim of teaching foreign languages becomes as a set of specific skills, such as formation of linguistic identity, where foreign language is necessary "for life" for "communication in real situations" as well as to implement effective communication with the representatives of different cultures. The criterion effectiveness of real communication is its productivity, achievement of mutually beneficial results. As the research findings the authors of the article compiled together with Esther Nieto Moreno de Diezmas (University of Castilla-la Mancha, Spain) the study-guide under the title "National etiquette specifics in intercultural business communication" which contains information on national etiquette specifics in intercultural business communication, traditions and customs in various cultures, including Kazakhstan, Spain and the English-speaking countries. The texts for reading in the study-guide are devoted to the analysis of communicative behavior specifics of the representatives of collectivist and individualist cultures. The set of exercises is directed to the active acquisition of English language and development of critical thinking skills.

It consists of four parts. Part I deals with the information about general concepts of cross-cultural communication. The other parts contain multicultural resources for English acquisition: politics, celebrations, social life, cultural diversity in business etiquette in Kazakhstan, Spain as well as in the English-speaking countries.

Audio recordings to the listening tasks in the study-guide as well as the listening scripts in the part of the study guide "Multicultural resources for English acquisition: politics, celebrations, social life and business etiquette in Spain" were created by Megan Burroughs – an American language assistant in Spain.

In the appendix to the study guide there is a glossary of terms on cross-cultural communication and audio scripts to listening exercises. There are also references to CD disks with audio recording which are available in the media library of Pavlodar state university named after S. Toraigyrov. The study guide includes the extensive bibliography reflecting progress made in addressing the problems of cross-cultural communication theory in the sphere of business communication in Kazakhstan and abroad.

Bibliography:

1. Bates Daniel, G. Plog Fred. Human Adaptive Strategies. – New York : McGraw-Hill, 1990. – 226 p.
2. Cultural Etiquette [Electronic resource]. – URL: http://eurasia.travel/kazakhstan/traditions/cultural_etiquette/.
3. Hofstede G. Cultures and organizations: Software of the mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill, 1991. – 318 p.
4. E. de Chazal & Sam McCarter. Oxford EAP: A course in English for Academic Purposes. – OUP, 2007. – P. 105–106.
5. inform.kz. [Electronic resource]. – URL: <http://www.inform.kz/en/president-nursultan-nazarbayev-s-article-the-course-towards-future-modernization-of-public-conscience>.
6. Jan Pieter Van Oudenhoven, Karen I Van der Zee. Predicting multicultural effectiveness of international students // The Multicultural Personality Questionnaire International Journal of Intercultural Relations 2002/11/1, Volume 26, Issue 6. – P. 679–694.
7. Nisbett R. E., & Miyamoto Y. The influence of culture: Holistic versus analytic perception. Trends in Cognitive Sciences. – 2007. – P. 467–473.
8. Аипова А. К. National Etiquette Specifics in Intercultural Business Communication : [учебно-методическое пособие для студентов неязыковых специальностей] / А. К. Аипова, Е. А. Новоселова, Э. Нието Морено де Диезмас. – Павлодар : Кереку, 2018. – 84 с.
9. Жамболов А. А. Особенности казахского национального этикета при деловых встречах / А. А. Жамболов [Electronic resource]. – URL: <https://kadry.mcftr.kz/article/755-osobennosti-kazahskogo-natsionalnogo-etiketa-pri-delovykh-vstrechah>.
10. Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания / Н. Назарбаев // Мысль : республиканский общественно-политический журнал. – 2017. – № 5. – С. 2–9.

References:

1. Bates Daniel, G. Plog Fred. Human Adaptive Strategies. – New York : McGraw-Hill. – 1990. – 226 p.
2. Cultural Etiquette. [Electronic resource]. – URL: http://eurasia.travel/kazakhstan/traditions/cultural_etiquette/
3. Hofstede G. Cultures and organizations: Software of the mind. – London: McGraw-Hill. – 1991. – 318 p.
4. E. de Chazal & Sam McCarter. Oxford EAP: A course in English for Academic Purposes. – OUP, 2007. – P. 105–106.
5. inform.kz. URL: <http://www.inform.kz/en/president-nursultan-nazarbayev-s-article-the-course-towards-future-modernization-of-public-conscience>.
6. Jan Pieter Van Oudenhoven, Karen I Van der Zee. Predicting multicultural effectiveness of international students // The Multicultural Personality Questionnaire International Journal of Intercultural Relations 2002/11/1, Volume 26, Issue 6. P. – P. 679–694.
7. Nisbett R. E., & Miyamoto Y. The influence of culture: Holistic versus analytic perception. Trends in Cognitive Sciences. – 2007. – P. 467–473.
8. Аипова А. К., Новоселова Е. А., Нийето Морено де Диезмас Е. National Etiquette Specifics in Intercultural Business Communication : uchebno-metodicheskoye posobiye dlya studentov neyazykovykh spetsialnostey. – Pavlodar : Kereku. – 2018. – 84 с.
9. Zhambolov A. A. Osobennosti kazakhskogo natsionalnogo etiketa pri delovykh vstrechakh [Electronic resource]. – URL: <https://kadry.mcftr.kz/article/755-osobennosti-kazahskogo-natsionalnogo-etiketa-pri-delovykh-vstrechah>.
10. Nursultan Nazarbaev. Vzgljad v budushchee: modernyzatsiya obshchestvennoho soznaniya // Respublykanskyi obshchestvenno-politycheskyi zhurnal «Mysl». – 2017. – № 5. – S. 2–9.

Ахметова Г. Г., Аіпова А. К., Новоселова О. О., Огузбаєв А. Є. Розвиток міжкультурних комунікативних компетенцій як основа формування полікультурної особистості в умовах модернізації казахстанської освіти

В умовах глобалізації перед системою освіти й виховання виникає складне завдання підготовки студентської молоді до життя в умовах полікультурного середовища, формування в них умінь і навичок для співпраці та спілкування з людьми різних національностей, рас, віросповідань, при цьому не втрачаючи своєї самобутності й неповторності. Відомо, що для ефективного спілкування з представниками різних культур недостатньо лише володіння іноземною мовою. Успішні контакти з представниками інших культур неможливі без знання особливостей цих культур і практичних навичок у полікультурному спілкуванні. Для здійснення продуктивного міжкультурного спілкування з урахуванням його лінгвістичних і психологічних особливостей майбутній спеціаліст повинен володіти міжкультурною комунікативною компетентністю. Саме проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ послужувала лейтмотивом пропонованого дослідження в галузі комунікативної поведінки представників етнічних спільнот колективістської й індивідуалістської культур. Стаття презентує інформацію про національні особливості етикету ділового спілкування в англомовних країнах і Казахстані. Етикет є важливим компонентом культури спілкування, її організуючим початком. Етикетні норми в традиційному суспільстві пронизують практично все повсякденне життя індивіда, визначаючи його поведінку. Автори виокремили

основні принципи, на яких базується традиційний казахський етикет і які є змістом прийнятих стандартів поведінки. З усього різноманіття етикетних норм у статті описані етикет привітань та етикет ділового спілкування. На думку авторів, під час формування полікультурної особистості в умовах модернізації суспільної свідомості в Казахстані комплексне вивчення різних сторін національного етикету, виявлення його традиційних специфічних рис є актуальним науковим завданням.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетенція, ділова культура, національний етикет, норми етикету, полікультурна особистість.

Ахметова Г. Г., Аипова А. К., Новосёлова Е. А., Огузбаев А. Е. Развитие межкультурных коммуникативных компетенций как основа формирования поликультурной личности в условиях модернизации казахстанского образования

В условиях глобализации перед системой образования и воспитания возникает сложная задача подготовки студенческой молодежи к жизни в условиях поликультурной среды, формирования умений и навыков для сотрудничества и общения с людьми различных национальностей, рас, вероисповеданий, при этом не теряя своей самобытности и неповторимости. Известно, что для эффективного общения с представителями различных культур недостаточно только одного владения иностранным языком. Успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в поликультурном общении. Для осуществления продуктивного межкультурного общения, опирающегося на учет его лингвистических и психологических особенностей, будущий специалист должен обладать межкультурной коммуникативной компетентностью. Именно проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку в вузе послужила лейтмотивом предпринятого авторами исследования в области коммуникативного поведения представителей этнических общностей коллективистской и индивидуалистской культур. Статья содержит информацию о национальных особенностях этикета делового общения в англоязычных странах и Казахстане. Этикет является важнейшим компонентом культуры общения, ее организующим началом. Этикетные нормы в традиционном обществе пронизывают практически всю повседневную жизнь индивида, определяя его поведение. Авторы выделили основные принципы, на которых строится традиционный казахский этикет и которые являются содержанием принятых стандартов поведения. Из всего многообразия этикетных норм в статье описаны этикет приветствий и этикет делового общения. По мнению авторов, при формировании поликультурной личности в условиях модернизации общественного сознания в Казахстане комплексное изучение различных сторон национального этикета, выявление его традиционных специфических черт является актуальной научной задачей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, деловая культура, национальный этикет, нормы этикета, поликультурная личность.

УДК 373.3.014.5:005.592.494-11

Біницька К. М.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (90-ТІ РР. ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті проаналізовані тенденції розвитку систем початкової освіти у країнах Східної Європи (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). Охарактеризовано соціалістичну модель освіти у країнах Східної Європи та визначено її позитивні й негативні сторони. Акцентовано, що реформи в системі освіти (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) були спрямовані на подовження терміну обов'язкового навчання й удосконалення заходів для забезпечення того, щоб усі учні отримали знання і свідоцтво про базову освіту.

Визначено, що, хоча країни східноєвропейського регіону мають подібні риси, потрібно враховувати істотні національні відмінності, які перешкоджають широким характеристикам систем освіти. Узагальнено, що реформи в системах освіти зосереджувалися на вирішенні шести основних цілей: зміна змісту навчальних програм; реформування навчальних закладів; гуманізація роботи шкіл; приведення шкіл до «західноєвропейських» стандартів систем освіти; децентралізація управління школою; відновлення в університетах програм з наукових досліджень. Визначено, що освітні системи східноєвропейських країн у багатьох стосунках відрізняються, на що впливають різні навчальні національні традиції та моделі педагогічної освіти.

Ключові слова: тенденції, реформи, система освіти, початкова освіта, країни Східної Європи.

Вивчення тенденцій розвитку системи освіти є основним компонентом подальшого прогресу в усіх галузях суспільного життя. Розвиток суспільства та добробут кожного його члена безпосередньо залежить від якості освіти. У сучасних умовах глобальної наукомісткої економіки галузь вищої освіти й науки є стратегічною для кожної держави. Для проведення реформ у системі вищої освіти важливо, на нашу думку, вивчити досвід країн Східної Європи, де відбулись процеси переходу до ринкової економіки та одночасне реформування системи освіти. Серед цих країн особливий інтерес становить досвід колишніх соціалістичних держав Східної Європи, які пройшли шлях демократичного розвитку, ставши країнами з ринковою економікою, які сьогодні є членами Європейського Союзу. Дослідження системи освіти в країнах Східної Європи, як нам видається, має велике значення для проведення реформ і в нашій країні, тому що Україна і східноєвропейські країни мають близьке геополітичне положення. Так, у Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р зазначено, що досвід країн Східної Європи (зокрема Польщі та Чехії) свідчить про суттєвий вплив освітніх реформ на розвиток економіки цих країн і конкурентоспроможність освіти на міжнародному рівні [2].

Кінець ХХ ст. для країн Східної Європи став «вибухом нових демократій». Розвиток держав СЄ наприкінці ХХ ст. відбувався одночасно з побудовою громадянського суспільства й із реформуванням систем освіти. Будь-який розгляд тенденцій розвитку освіти в цей період має бути проведений з урахуванням культурної, соціальної, економічної та політичної ситуації в конкретній країні. Більше того, хоча країни східноєвропейського регіону мають подібні риси, потрібно враховувати істотні національні відмінності, що перешкоджають широким характеристикам систем освіти [8, с. 29].

Існує достатньо доказів того, що історичні, соціологічні, лінгвістичні, політичні, економічні й культурні характеристики будь-якого суспільства невіддільні від колективного культурного контексту. Ця реальність є більш очевидною у Східній Європі, де історія, політика, культура та економіка є основою з усіх питань, включаючи систему освіти й освітні дослідження загалом, а також грамотність і навчання населення зокрема. Неможливо зрозуміти сучасні чи майбутні тенденції розвитку системи освіти без вивчення становлення та усвідомлення історично значущих реалій, що впливають на сучасну систему освіти, професійну підготовку педагогів і функціонування закладів освіти [8, с. 33].

У період соціалістичного панування в країнах Східної Європи функціонувала радянська система освіти. Ознакою цієї системи було централізоване адміністративно-командне управління [8, с. 31].

С. Карстен і Д. Майор (1994) охарактеризували вплив радянської моделі освіти критично, автори зазначають, що при соціалізмі істотна шкода була завдана освітнім системам у чотирьох основних напрямках:

- неповні знання через їх нехтування, пригнічення вчителів та учнів, контрольований доступ до інформації й повсюдна цензура;
- затримка розвитку наукових досліджень через обмеження в науковому експериментуванні та впровадженні нових ідей;
- негативний вплив на професію вчителя через втрату престижності педагогічної праці, відсутність поваги до вчителя й вимагання від навчальних закладів запровадження марксистсько-ленінської ідеології;
- утрата моральних цінностей шляхом накладання нових псевдовартісних цінностей [6, с. 71].

Основне завдання для учнів усередині системи освіти полягало в тому, щоб запам'ятати великі обсяги інформації та підготуватися до контрольних робіт. Навчальний план на кожен рік був надзвичайно щільний, учні були під величезним фізичним і психологічним тиском під час його виконання.

Однак тріщини в цьому єдиному освітньому просторі стали з'являтися на початку 80-х рр. ХХ ст., коли Угорщина перейшла до децентралізованої системи управління освітою [8, с. 31]. Освітні реформи

у країнах Східної Європи проводились з упевненістю, що навчальні заклади повинні стати більш гуманними.

Зазначимо, що навіть при жорсткій централізації й типовому навчальному плані система освіти була приводом для великої гордості в більшості східноєвропейських країн. Так, наприклад, у багатьох країнах регіону шкільне навчання стало загальнодоступним лише після Другої світової війни. Радянська модель освіти була егалітарною (егалітаризм (фр. *égalité*, від фр. *égalité* – рівність) – концепція, що пропонує створення суспільства з рівними можливостями з управління й доступу до матеріальних благ усім його членам; протилежність елітаризму) [3, с. 235]. Рівень грамотності в регіоні був одним із найвищих у світі. Незважаючи на ці очевидні успіхи, освіта була орієнтована на реформи, які розпочалися з 1989 р. майже в кожній країні цього регіону.

Рух до освітніх реформ зосереджувався на вирішенні шести основних цілей:

1. Зміна змісту навчальних програм, відмова від марксистсько-ленінської ідеології та переписування історії, розширення літературної бази й збільшення різних інформаційних джерел.

2. Реформування навчальних закладів, які першочергово орієнтувались на зміни в навчальній програмі з громадянської освіти.

3. Гуманізація роботи шкіл, щоб учні мали більше можливостей для активного навчання.

4. Підготовка шкіл до введення західного оцінювання учнів, приведення шкіл до «західноєвропейських» стандартів систем освіти, що дало можливість у майбутньому бути членом в Європейському Союзі.

5. Децентралізація управління школою, надання місцевим органам влади більшої автономії в прийнятті управлінських рішень.

6. Відновлення в університетах програм з наукових досліджень [8, с. 31–32].

Більшість країн Східної Європи прийняли власні програми реформ, які були підтримані західними організаціями, такими як Світовий банк, Інститути відкритого суспільства, Європейським Союзом, Об'єднаним Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та Інформаційною службою Сполучених Штатів (USIA) [8, с. 32].

У східноєвропейському регіоні вчені визначають різні умови розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. Так, країни Східної Європи постійно проводять заходи щодо покращення умов розвитку своїх систем освіти. Хоча є випадки, коли держави недофінансують утримання шкіл та університетів, наприклад, у Словаччині, Чехії, Польщі й Угорщині, однак у цих країнах дотримувалися європейських стандартів і впроваджували шкільні реформи [8, с. 31].

Так, у 90-х рр. XX ст. у Бухаресті (Румунія) елементарні школи (початкові школи) часто працювали в три зміни на добу, кожна зміна працює протягом 3 годин. Однак у Румунії у співпраці зі Світовим банком розпочалися амбітні перетворення з модернізації системи освіти, зокрема з професійної підготовки вчителів та управління системою освіти. Було розроблено нові навчальні програми, підручники й впроваджено співробітництво між університетами і школами [8, с. 33].

У Словаччині змінили законодавство у сфері освіти [8, с. 33], де нормативно закріпили підвищення рівня освіти з одночасним підвищенням заробітної плати вчителям. Словацьке міністерство освіти визнало нетрадиційні, інноваційні навчальні програми з підготовки вчителів як кваліфіковані програми.

Протягом 90-х рр. XX – на початку XXI ст. більшість країн Європи здійснили реформи в системі освіти, які були спрямовані на подовження терміну обов'язкового навчання й удосконалення заходів для забезпечення того, щоб усі учні отримали знання і свідоцтво про базову освіту [4, с. 5]. У деяких країнах ці зусилля призвели до інституціоналізації обов'язкової освіти учнів до 18 років (наприклад, в Угорщині). Національні структури початкової освіти і зміст програм початкової освіти (МСКО 1) безпосередньо пов'язані з розвитком обов'язкової освіти. Сьогодні рівень початкової освіти (МСКО 1) починається від 5 до 7 років, є обов'язковим у всіх країнах і, як правило, триває від 4 до 6 років [9].

Окрім кількісного поліпшення рівня освіти, досягнутого через впровадження обов'язкової базової освіти у XX ст., виникли тенденції до якісного поліпшення системи освіти, особливо з другої половини століття. Якість початкової освіти стала важливою передумовою для розвитку суспільства знань. Цей якісний вимір реалізувався шляхом прийняття нової освітньої політики, набору висококваліфікованого педагогічного персоналу, що передбачає впровадження нових організаційних структур у професійній підготовці вчителів і нових методів мотивації діяльності вчителів (наприклад, підвищення зарплати вчителям). Для учнів підвищення стандартів якості освіти відбувалося через розширення методик вивчення мов та інтеграції навчальних програм відповідно до навчальних потреб [4, с. 13–14].

За допомогою реформ системи освіти намагаються вирішувати питання змін за допомогою впровадження нової моделі освіти, заснованої на педагогічній грамотності й принципах системної взаємодії. Так, проект Орава [8, с. 34] в Республіці Словаччина – це модельна програма, яка досягає найважливішого рівня реструктуризації системи освіти. Проект є комплексним із систематичними заходами, які призначені для здійснення постійних змін, що відображені у взаємодії людей у повсякденному житті.

Інший проект «Читання та письмо для критичного мислення» [8, с. 5] являє собою комплексну програму підвищення кваліфікації вчителів, яка зосереджує увагу на критичному уявленні про поточний контекст шкільної реформи, розроблений спеціально для країн-учасниць ЄС.

Основна тенденція в розвитку системи освіти у Східній Європі полягає в тому, щоб відійти від минулої системи освіти і перейти до нової школи, яка готує молодь до демократичного майбутнього. У шкільній системі освіти й системі вищої освіти займаються процесами трансформації, які розпочалися з відкриття угорського кордону до Австрії та падіння Берлінської стіни. Країни регіону назавжди пов'язані історичним минулим, однак помилково вважати цей регіон однорідним. Система освіти намагається реагувати на процеси соціальної реструктуризації й соціально-економічні зміни.

Отже, серед першочергових потреб освітньої спільноти 90-х рр. ХХ ст. був розвиток національних науково-педагогічних досліджень в університетах, удосконалення досліджень з педагогічної теорії та педагогічної практики. Особливо потрібно проводити дослідження для визначення ефективності змін у системах освіти сьогодні, зокрема досліджувати вплив шкільних реформ на навчальні досягнення учнів, ефективність професійної підготовки та діяльності вчителя тощо.

Ми погоджуємось з думкою вченого К. Віколь, що однією з найголовніших тенденцій у розвитку освіти країн Східної Європи є зменшення державних витрат на сферу освіти й неможливість у цих країнах продовжувати субсидіювати всі рівні освіти на 100% їх реальних потреб. У дослідженні автор аналізує дані OECD в період з 1990–2003 рр. [11].

Однак міжнародний досвід показує, що, хоча ці стратегії мають потенціал покращити фінансування та ефективність шкільного забезпечення, вони можуть негативно вплинути на інші пов'язані з освітою аспекти (зокрема рівність доступу). Це є завданням для уряду конкретної країни – вибирати й реалізовувати ті стратегії, які найбільш підходять для кожної країни (тобто ті, які можуть принести більше переваг, ніж утрат, ураховуючи індивідуальні особливості цих країн) [11, с. 39–40].

Ще у 2001 р. під час Всесвітнього конгресу ради з порівняльної педагогіки «Нові виклики, нові парадигми: освіта на шляху у ХХІ століття» (The World Council of Comparative Education Societies «New Challenges New Paradigms: Moving Education into the 21st Century») визначено чотири характеристики глобальних процесів у світовому співтоваристві, а саме:

– сучасний світ – це цілісна соціально-політична система, а тому проблеми, які виникають в одній країні, неминуче призводять до змін в інших країнах;

– використання сучасних інформаційних технологій і засобів масової інформації дасть змогу людям різних країн і національностей приєднатись до одних і тих самих культурних цінностей. Це викликає зміну культурних стереотипів і зміщення наголосів у культурній ідентифікації особистості: рушаються моральні норми і традиції, які склалися в суспільстві, інтенсивно формується світова культура. Це призводить до виникнення конфліктів на міжетнічному й державному рівнях;

– змінюються уявлення людини про простір: він ніби зменшується. Сучасні засоби комунікації дають можливість спілкуватись і працювати на відстані. Тому в усіх галузях економіки зростає міжнародне співробітництво. Створюються передумови для формування єдиного економічного, інформаційного, освітнього простору, для планетарного громадського устрою;

– зниження ролі держави в житті суспільства. Політична й економічна влада все частіше переходить до транснаціональних корпорацій, які починають впливати на траєкторію та характер соціальних, культурних та освітніх процесів у різних країнах і регіонах. Це призводить до опору за збереження автономії з боку окремих людей, народів, держав [5].

Нам імпонують тенденції розвитку систем освіти східноєвропейських країн, які визначені в монографічному дослідженні Т. Десятовим, а саме:

– зменшення ролі традиційних навчальних закладів в освітньо-професійній підготовці й залучення до цієї діяльності інших суспільних структур та інститутів, зокрема інформаційних;

– поява нових підходів до навчання впродовж життя та відмова від жорстких нормативно-організаційних рамок організації процесу навчання;

– адаптивність систем освіти, тобто реформи освіти на випередження суспільних запитів [1, с. 9].

Для нас актуальним є вивчення результатів програми Eurydice, відповідно до якої проводилось дослідження змін у змісті початкової освіти в 10 країнах Європи і світу. Так, у доповіді за результатами дослідження серед багатьох причин реформ змісту освіти визначено такі:

– підвищення рівня навчальних досягнень учнів щодо спрямування на підготовку людини до навчання впродовж життя, наприклад, у Словенії;

– високий рівень автономності початкових шкіл в Угорщині [10].

Зміст освіти в початкових школах країн Східної Європи має тенденцію до зближення за складом навчальних предметів і знань, тобто інтеграцією. Так, наприклад, у Словенії стандарт початкової школи базується на 15 предметах, зміст кожного предмета оновлюється з метою включення до курсу навчання міжпредметних тем та інтегрованих складників. Також визначається тенденція до введення програм громадянського виховання й вивчення іноземних мов [7].

Отже, за останні двадцять років у східноєвропейських країнах відбулися серйозні зміни в усіх сферах життя, які безпосередньо торкнулись системи освіти. Поряд зі змінами загалом освітньої системи, яка намагається відповідати потребам суспільства знань, суттєві зміни відбулися в педагогічній освіті, в тому числі у професійній підготовці вчителя початкової освіти.

Використана література:

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : [монографія] / Т. М. Десятов ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : АртЕк, 2005. – 472 с.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>. – 01.05.2017.
3. Політична енциклопедія / редкол. : Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – Київ : Парламентське видавництво, 2011. – 808 с.
4. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database Author(s): Christelle GarrousteLuxembourg: Publications Office of the European Union 2010. – 338 pp.
5. About World Council of Comparative Education Societies (WCCES) [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wcces2016.org/Home/Menu/40>.
6. Education in East and Central Europe: Changes after the fall of Communism / ditor Sjoerd Karsten, Dominique Majoer. – Munster, Germany. –1994: Waxmann. – 180 p. – P. 71.
7. Hall K. Primary Curriculum and Assessment: England and other countries: Primary Review Research Report 3/1 / K. Hall, K. Ozerk [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.primaryreview.org.uk>.
8. Handbook of Reading Research / Edition Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr. – Volume III. – Publisher : Routledge, 2000. – 1024 p.
9. OECD (2002). Education at a Glance. Glossary. Paris: OECD Publishing [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm#SOC>.
10. Pepper D. Primary Curriculum Change: Directions of Travel in 10 countries / D. Pepper. – London : QCA International Unit, 2008. – 10 p.
11. Vicol C. 2005 Post-communist trends in education : Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States / C. Vicol. – 2005. – 55 s.

References:

1. Desiatov T. M. (2005) Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Skhidnoi Yevropy (druha polovyna XX stolittia) [Tendencies of Development of Continuous Education in the Countries of Eastern Europe (Second Half of the XX Century)] : monohrafiia / Za red. N. H. Nychkalo – Kyiv : Vydavnytstvo «ArtEk». – 472 s. [in Ukrainian]
2. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Conception of Realization of State Policy in the Sphere of Reforming General Secondary Education “New Ukrainian School” for the Period to 2029] Retrieved from : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>. – 01.05.2017 [in Ukrainian]
3. Politychna entsyklopediia (2011) [Political Encyclopedia] // Redkol.: Yu. Levenets (holova), Yu. Shapoval (zast. holovy) ta in. – Kyiv : Parlamentske vydavnytstvo. – 808 s. [in Ukrainian]
4. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database Author(s): Christelle GarrousteLuxembourg: Publications Office of the European Union 2010 – 338 p. [in English]
5. About World Council of Comparative Education Societies (WCCES) Retrieved from : <http://www.wcces2016.org/Home/Menu/40> [in English]
6. Education in East and Central Europe: Changes after the fall of Communism (1994) / Editor Sjoerd Karsten, Dominique Majoer. –Munster, Germany: Waxmann (p. 71).– 180 p. [in English]
7. Hall K. Primary Curriculum and Assessment: England and other countries : Primary Review Research Report 3/1 / Kathy Hall, Kamil Ozerk. Retrieved from : <http://www.primaryreview.org.uk> [in English].
8. Handbook of Reading Research / Edition Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr. – Volume III. – Publisher: Routledge, 2000. – 1024 p. [in English]
9. OECD (2002). Education at a Glance. Glossary. Paris: OECD Publishing. Retrieved from : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm#SOC> [in English]
10. Pepper D. Primary Curriculum Change: Directions of Travel in 10 countries / D. Pepper. – London : QCA International Unit, 2008. – 10 p. [in English]
11. Vicol C. 2005 Post-communist trends in education : Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States / Carmen Vicol // 2005. – 55 s. [in English]

Биницкая Е. Н. Тенденции реформирования системы начального образования в странах Восточной Европы (90-е гг. XX – начало XXI вв.)

В статье проанализированы тенденции развития систем начального образования в странах Восточной Европы (90-е гг. XX – начало XXI вв.). Охарактеризована социалистическая модель образования в странах Восточной Европы и определены ее положительные и отрицательные стороны. Акцентировано, что реформы в системе образования (90-е гг. XX – начало XXI вв.) были направлены на продление срока обязательного обучения и совершенствование мероприятий по обеспечению того, чтобы все ученики получили знания и свидетельство о базовом образовании.

Определено, что, хотя страны восточноевропейского региона имеют сходные черты, нужно учитывать существенные национальные различия, препятствующие широким характеристикам систем образования. Обобщено, что реформы в системах образования сосредоточены на решении шести основных целей: изменение содержания учебных программ; реформирование учебных заведений; гуманизация работы школ; приведение школ к «западноевропейским» стандартам системы образования; децентрализация управления школой; восстановление в университетах программ по научным исследованиям. Определено, что образовательные системы восточноевропейских стран во многих отношениях отличаются, на что влияют различные учебные национальные традиции и модели педагогического образования.

Ключевые слова: тенденции, реформы, система образования, начальное образование, страны Восточной Европы.

Binytska K. M. Tendencies of reforming the system of primary education in the countries of Eastern Europe (1990-s – beginning of the XXI century)

The article analyses the tendencies of the development of the systems of primary education in the countries of Eastern Europe (1990-s – beginning of the XXI century). The socialist model of education in the countries of Eastern Europe has been characterized and its positive and negative aspects have been determined. It is emphasized that the reforms in the system of education (1990-s – beginning of the XXI century), have been aimed at extending the period of compulsory education and improving measures to ensure the fact that all pupils could get the knowledge and the diploma of basic education.

It is determined that, although the countries of the Eastern European region have similar features, it is necessary to take into account significant national differences that impede the broad characteristics of educational systems. It is generalized that reforms in educational systems have been focused on solving six main goals: change of the content of curricula; reform of educational institutions; humanizing of the work of schools; bringing schools to the “Western European” standards of education systems; decentralization of school management; renewal of research programs at universities. It has been determined that the educational systems of the Eastern European countries differ in many respects, as evidenced by different educational national traditions and models of pedagogical education.

Key words: *tendencies, reforms, system of education, primary education, countries of Eastern Europe.*

МЕТОДИКА ФУНДАМЕНТАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ БАЗ ДАНИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемі підвищення якості навчання баз даних майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій на засадах фундаменталізації освіти. Розроблено методику фундаменталізованого навчання баз даних і систем керування базами даних. Наведено систему навчальних, розвивальних і виховних цілей навчання баз даних за умови фундаменталізації освіти. Визначено умови фундаменталізації змісту навчання баз даних майбутніх ІТ-фахівців. Доведено необхідність подання навчальних понять курсу у вигляді семантичної моделі, яка містить ознаки призначення, структури, принципу дії, характеристики й фундаментальні філософські та математичні теорії, закони, категорії. Описано методику організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних і практичних занять. На прикладі теми «Індексація» описано методи й дидактичні засоби продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних і практичних занять.

Ключові слова: методика навчання, фундаменталізація, ІТ-фахівець, бази даних, цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, дидактичні засоби, продуктивна діяльність.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців) до продуктивної діяльності вимагає розроблення методики фундаменталізації комп'ютерних дисциплін, зокрема навчальної дисципліни «Бази даних (БД)».

Нами в роботі [4] обґрунтовано концепцію диференційно-інтегративної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності на основі філософських, природничих і математичних законів і понять. У роботах [1; 2; 3; 5] нами розроблено зміст, методи та дидактичні засоби фундаменталізованого навчання майбутніх ІТ-фахівців, перераховано компоненти методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, розроблені у вигляді узагальнених структурно-функціональних моделей, які для застосування під час навчання баз даних і систем керування БД потребують конкретизації відповідно до предметної галузі навчальної дисципліни.

Метою статті є розроблення методики фундаменталізованого навчання баз даних майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Одним із найбільш розповсюджених завдань, що виникає під час користування комп'ютера, є застосування інформаційних систем, заснованих на базах даних. Тому в процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців навчальна дисципліна «Бази даних» є фундаментальною та обов'язковою для вивчення.

Метою фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців з баз даних є формування в них професійних компетентностей виконувати продуктивну професійну діяльність з удосконалення вже наявних або створення нових баз даних і систем керування БД.

Відповідно до поставленої мети й системи професійних компетентностей ІТ-фахівця [3], нами розроблено навчальні, розвивальні та виховні цілі навчання баз даних.

Навчальними цілями дисципліни «Бази даних» є формування знань з проектування й організації баз даних, вивчення мови структурованих запитів SQL, ознайомлення із сучасними системами управління БД (СКБД), набуття практичних умінь і навичок проектування, розроблення й експлуатації баз даних та інформаційних систем, створених на їх основі. Розвивальними цілями є розвиток логічного, критичного, дивергентного, конвергентного мислення, здатності вирішувати проблеми, креативності, ерудиції та комунікативності. До виховних цілей належить виховання ініціативності, ентузіазму, трудової етики, навичок командної роботи, саморефлексії та самостійності.

Проектування й розроблення баз даних ІТ-фахівцем відбувається в результаті продуктивної професійної діяльності, що суперечить репродуктивному характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів під час оволодіння вміннями виконувати цю діяльність. Тому завданням фундаменталізації змісту баз даних має бути підготовка майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності.

Відповідно до розробленої моделі змісту фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців [5], зміст навчання баз даних має містити поняття про минулі, сучасні та перспективні покоління баз даних і систем керування базами даних, а також фундаментальні філософські й математичні закони та категорії, які лежать в основі їх проектування й функціонування.

Однією з умов фундаменталізації змісту навчання баз даних є структурування навчального матеріалу на основі виділення логічної структури, систематизації й упорядкування знань, визначення фундаментальних понять і зв'язків між ними. Забезпечення цієї умови нами реалізовано так. По-перше, для спрощення сприйняття студентами великого обсягу різнопланових понять з баз даних і систем керування базами даних навчальний матеріал доцільно структурувати за тріадою ключових понять курсу: об'єкт – технологія його розробки – інструмент (рис. 1).

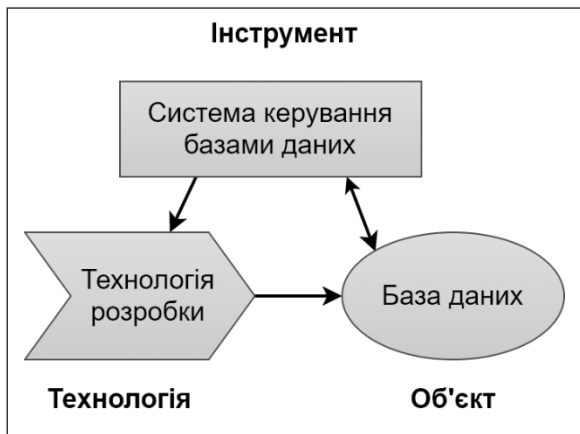


Рис. 1. Тріада ключових понять навчальної дисципліни «Бази даних»

По-друге, кожне ключове поняття про бази даних, моделі даних, системи керування БД, їх характеристики, технології розробки тощо необхідно подавати у вигляді моделі: $P = \{R(f), S(f), D(f), H(f)\}$, де $R(f)$ – призначення, $S(f)$ – структура, $D(f)$ – принцип дії, $H(f)$ – характеристики, f – філософські й математичні закони та категорії, які лежать в основі їх проектування й функціонування.

На рис. 2 подано приклад фундаменталізованого поняття навчальної дисципліни «Бази даних» у вигляді семантичної моделі поняття об'єктно-орієнтованої БД.

По-третє, для формування цілісного та глибоко уявлення студентів про бази даних, системи керування БД і технології розробки доцільно в перших темах подати їх у стислому загальному вигляді із зазначенням зв'язків між ними за допомогою філософських законів і категорій. На рис. 3 подано приклад аналізу поняття «база даних» на основі філософських категорій «загальне», «конкретне», «особливе», «причина», «наслідок».

Ще однією умовою фундаменталізації освіти є забезпечення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка відображає процес розроблення нових чи вдосконалення вже наявних баз даних і СКБД як на практичних, так і на лекційних заняттях.

Через те що навчально-пізнавальна діяльність студента у ВНЗ відображає процес набуття суб'єктивно нових знань про предмети, які об'єктивно вже відомі, наведена вище модель $P = \{R(f), S(f), D(f), H(f)\}$ може бути використана для подання понять про наявні бази даних і СКБД, а також їх характеристики під час продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Оскільки для отримання нових баз даних і СКБД з покращеними характеристиками на основі вже наявних достатньо змінити структуру або принцип дії останніх, під час організації продуктивної діяльності студентів із засвоєння нового матеріалу доцільно поняття про бази даних і СКБД викладати в хронологічному порядку їх появи. За такого підходу кожне наступне поняття буде визначатись як удосконалена версія вивчених раніше баз даних і СКБД.

При цьому доцільно застосувати ретроспективний аналіз розвитку БД та систем керування ними [1]. Системний ретроспективний аналіз БД та СКДБ дає змогу визначити основні причини виникнення (нові характеристики) кожного покоління із зазначенням нового призначення, структури, принципу дії (математичні закони, на основі яких будуються моделі даних) і згодом визначити перспективи їх розвитку.

Далі розглянемо методи та дидактичні засоби, які доцільно використовувати для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів на лекційних і практичних заняттях.

Нами в роботі [1] розроблено методи навчання вдосконалення вже наявних і створення нових ІТ-продуктів.

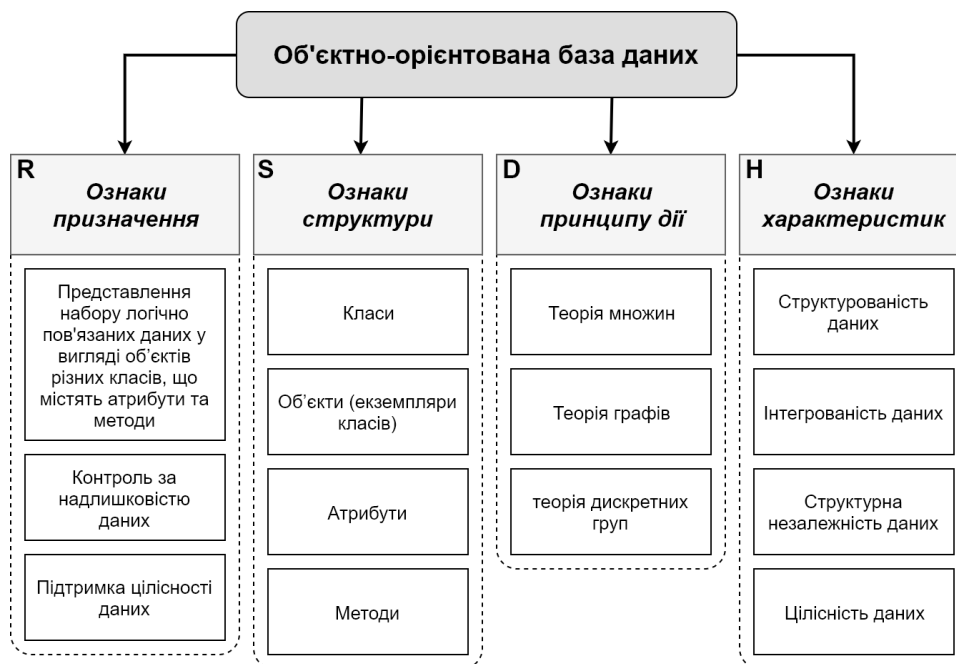


Рис. 2. Семантична модель поняття об'єктно-орієнтованої бази даних

Розглянемо реалізацію методу та відповідних дидактичних засобів удосконалення базового або створення нового ІТ-продукту під час навчання баз даних на прикладі теми «Індексація».

Перше знайомство студентів з поняттям «індексація» доцільно здійснити на лекції, запропонувавши їм розв'язати таке завдання: «Таблиці в базі даних можуть мати велику кількість рядків, які зберігаються в довільному порядку, і їх пошук за заданим значенням шляхом послідовного перегляду таблиці рядок за рядком може займати в СКБД багато часу. Треба знайти спосіб збільшення швидкості такої операції без зміни датовісності моделі бази даних».

Викладач за допомогою евристичних питань («Як саме організований пошук даних у знайомих вам некомп'ютеризованих системах зберігання інформації (бібліотека, реєстратура лікарні, книга тощо)? Які методи використовують для скорочення часу пошуку інформації? Як саме відбувається пошук інформації в різних предметних галузях оточуючого вас простору?») повинен підвести студентів до таких висновків.

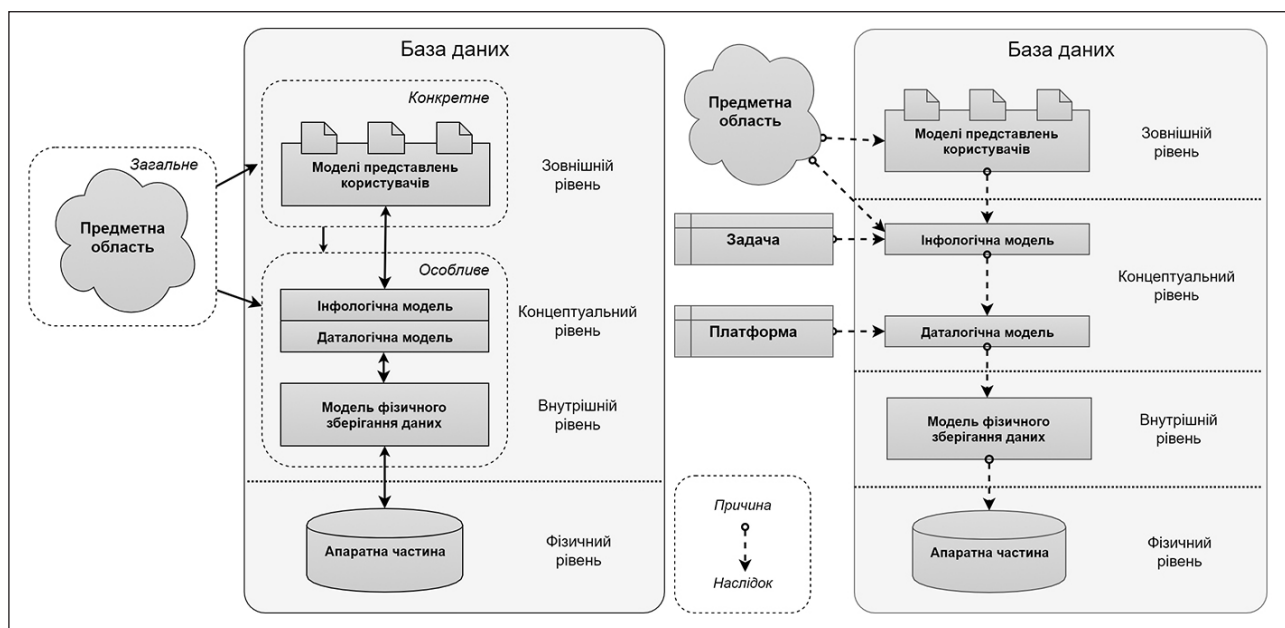


Рис. 3. Аналіз поняття «база даних» на основі філософських категорій



Рис. 4. Семантична модель поняття «індексація»

Для вирішення цієї задачі СКБД треба доповнити додатковою функціональністю, що дасть змогу створити для кожної з таблиць, які потребують значного прискорення операції пошуку над своїми рядками даних, окремі структури даних, подібні до предметного покажчика в книгах. Ці структури даних повинні містити посилання на кожен із рядків відповідної таблиці та забезпечувати прямий доступ до них за мінімально можливою кількістю окремих кроків пошуку в таблиці. Щоб досягти такого результату, ці записи повинні бути або відсортовані особливим чином, або містити таку інформацію, що надавала б можливість здійснити прямий перехід до шуканого рядка таблиці.

На наступному етапі розв'язання задачі відбувається методом евристичних питань, підкріплених інформаційними підтримками у вигляді переліку структур даних і їх властивостей. Приклади таких питань: «Які математичні структури даних дають змогу здійснити сортування та наступний пошук серед набору даних? Якими властивостями вони володіють? Чи можна використати обрану алгоритмічну структуру даних для реалізації першого варіанта розв'язання задачі? Як саме можна здійснити сортування та пошук даних за обраною алгоритмічною структурою? Який алгоритмічний метод дає можливість здійснити прямий перехід по заданому значенню до шуканого рядка таблиці?».

Відповідаючи на ці питання, студенти повинні дійти висновку, що для реалізації першого варіанта необхідно використовувати таку алгоритмічну структуру даних, як В-дерева. Головною особливістю В-дерев є логарифмічна залежність загальної кількості елементів даних і максимальної кількості кроків, які необхідно виконати для пошуку необхідного елемента даних. Навіть за великого обсягу масиву даних, серед якого відбувається пошук, середня кількість операцій залишається невеликою та не перевищує $\log_2(N)$, де t – мінімальний ступінь вузла дерева, N – загальна кількість даних у таблиці.

Для реалізації другого варіанта розв'язання задачі необхідно використовувати методи хешування. Загальною ідеєю методів хешування є застосування до значення ключа деякої функції згортання (хеш-функції), що виробляє значення меншого розміру. Значення хеш-функції потім використовується для доступу до запису. У найпростішому класичному випадку згортка ключа використовується як адреса в таблиці, що містить ключі й записи. Основною вимогою до хеш-функції є рівномірний розподіл значення згортки. У разі виникнення колізій (одна й та сама згортка для декількох значень ключа) утворюються ланцюжки переповнення. Головним обмеженням цього методу є фіксований розмір таблиці. Якщо таблиця заповнена занадто сильно або переповнена, то виникне дуже багато ланцюжків переповнення, і головна перевага хешування – доступ до запису майже завжди за одне звернення до таблиці – буде втрачена. Розширення таблиці вимагає її повної переробки на основі нової хеш-функції.

Далі викладач зазначає, що використання таких допоміжних структур даних, як В-дерева та хеш-функції й відповідних до них алгоритмів, у системах керування БД отримало назву «індексування даних». Допоміжні структури називають «індексами», вони зазвичай зберігаються в окремих файлах системи керування БД. Поля таблиць, на основі яких конструюються індекси, мають назву індексних ключів.

Узагальнити й підсумувати теоретичний матеріал доцільно, побудувавши разом зі студентами семантичну модель поняття «індексація», наведену на рис. 4.

Формування вмінь і навичок використання індексації під час розроблення нових чи вдосконалення вже наявних баз даних і систем керування БД відбувається на практичних заняттях під час розв'язання задач.

Прикладом такої задачі може бути: «Дана реляційна база даних «Бібліотека» та SQL-запит до неї. Необхідно визначити середній час виконання цього запиту. Доопрацювати фізичну структуру бази даних (без зміни даталогічної структури) так, щоб новий час виконання заданого запиту зменшився як мінімум удвічі, порівняно з початковим».

Структура таблиць бази даних «Бібліотека», записана за допомогою SQL-нотації, має вигляд:

```
CREATE TABLE Books (
  id INTEGER,
  title VARCHAR(255),
  PRIMARY KEY (id)
);
CREATE TABLE Authors (
  id INTEGER,
  firstName VARCHAR (255),
  lastName VARCHAR (255),
  PRIMARY KEY (id),
  UNIQUE ()
);
CREATE TABLE BookAuthors (
  bookId INTEGER,
  authorId INTEGER,
  FOREIGN KEY (bookId) REFERENCES Books (id),
  FOREIGN KEY (authorId) REFERENCES Authors (id),
  UNIQUE (bookId, authorId)
);
```

SQL-запит має наступний вигляд:

```
SELECT title  
FROM (Books  
INNER JOIN BookAuthors ON Books.id = BookAuthors.bookId)  
INNER JOIN Authors ON Authors.id = BookAuthors.authorId  
WHERE Authors.firstName = «John»
```

Розв'язати цю задачу, відповідно до методу [2], можна за таким алгоритмом:

1. Визначити проблему вдосконалення реляційної бази даних «Бібліотека». Для цього необхідно проаналізувати умову задачі та визначити ознаки призначення, структури, принципу дії й характеристики вихідної бази даних «Бібліотека». Визначити параметр вихідної бази даних, який необхідно покращити. Визначити бажане значення цього параметра.

Результатом діяльності студента на цьому етапі розв'язання задачі має бути семантична модель вихідної бази даних «Бібліотека»: $P_0 = \{R_0(f), S_0(f), D_0(f), H_0(f)\}$, де P_0 – реляційна база даних «Бібліотека», R_0 – призначення бази даних P_0 , S_0 – структура бази даних P_0 , D_0 – принцип дії бази даних P_0 , H_0 – вихідне середнє значення часу виконання запиту.

Далі за допомогою евристичних питань («Як можна підвищити ефективність виконання запитів у реляційній базі даних? Чи підходить для цієї мети механізм індексування? Як саме необхідно змінити структуру та принцип дії вихідної бази даних, щоб реалізувати механізм індексування?») необхідно зробити припущення про структуру, принцип дії, за яких нова база даних буде мати бажане значення шуканої характеристики. Узагальнена модель нової бази даних «Бібліотека» матиме вигляд: $P' = \{R_0(f), S'(f'), D'(f'), H'(f') \geq 2H_0(f)\}$.

2. Для отримання варіантів удосконалення вихідної реляційної бази даних «Бібліотека» необхідно виконати такі операції:

2.1. Визначити, які таблиці беруть участь у запиті.

2.2. Визначити атрибути, які використовуються в запиті.

2.3. Виділити ті з них, що можуть бути ефективно проіндексовані.

2.4. Додати індексування відповідних таблиць за атрибутами, що були визначені придатними для індексування. Увести до системи керування БД SQL-команду, яка буде виконувати індексування:

```
CREATE INDEX AuthorFirstNameIndex ON Authors (firstName).
```

2.5. Визначити нове середнє значення часу виконання наданого запиту. Порівняти його з початковим значенням. Якщо нове значення не задовольняє умові $H' \geq 2H_0$, виконати спочатку дії 2.3–2.5.

3. Записати рішення задачі у вигляді семантичної моделі $P' = \{R_0(f), S'(f'), D'(f'), H'(f')\}$ нової бази даних «Бібліотека».

4. Визначити раціональність отриманого рішення задачі.

Отже, розроблені на основі фундаменталізованого підходу цілі, зміст, методи та дидактичні засоби навчання баз даних дадуть змогу сформуванню в студентів професійні компетентності ІТ-фахівця виконувати продуктивну професійну діяльність з проектування і створення баз даних і систем керування БД.

Використана література:

1. Бардус І. О. Визначення закономірностей розвитку програмного забезпечення комп'ютерної техніки як умова фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І. О. Бардус // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. – Бердянськ: ФОР Ткачук О. В., 2017. – Вип. 3. – С. 94–101.
2. Бардус І. О. Методи фундаменталізованого навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій виконувати продуктивну діяльність / І. О. Бардус // Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 січня 2018 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – Ч. 1. – 2018. – С. 53–56.
3. Бардус І. О. Структура та зміст професійної компетентності фахівців у галузі інформаційних технологій / І. О. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. – Вип. 54–55. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2017. – С. 55–64.
4. Бардус І. О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І. О. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. – Вип. 52–53. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016. – С. 7–17.
5. Бардус І. О. Фундаменталізація змісту професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності / І. О. Бардус // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». – 2017. – № 3. – С. 74–81.

References:

1. Bardus I. O. (2017) Vyznachennia zakonimirostey rozvytku programnoho zabezpechennia komp'yuternoї tehniki yak umova fundamentalizacii profesinoin pidgotovky maibutnih fahivciv u galuzi informacinih tehnologii [Determination of the regularities of the software evolution of computer engineering as the condition of the fundamentalization of professional training of future specialists in the field of information technologies] // Naukovi zapysky Berdians'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Pedagogichni nauki [Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences], FOP Tkachuk O. V., Berdyansk, Vyp. 3., S. 94–101.

2. Bardus I. O. (2018) Metody fundamentalizovanogo navchannia maibutnih fahivciv u galuzi informaciih tehnologii vykonuvaty produktyvnu diial'nist' [Methods of fundamental training of future IT professionals in productive activities] // Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedagogiky ta psykologii u XXI st. [Key issues of scientific research in the field of pedagogy and psychology in the XXI century] GO «Lvivska pedagogichna spilnota», Lviv, Ch. 1., S. 53–56.
3. Bardus I. O. (2017) Struktura ta zmist profesiinoi kompetentnosti fahivciv u galuzi informaciih tehnologii [Structure and content of professional competence of specialists in the field of information technologies] // Problemy inzhenerno-pedagogichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education] Ukrainska inzhenerno-pedagogichna akademiia, Harkiv, № 54–55, P. 55–64.
4. Bardus I. O. (2016) Filosofski zasady kontseptsii fundamentalizatsii profesiinoi pidgotovki maibutnikh fakhivtsiv u galuzi informaciih tehnologii [Philosophical Foundations of concept of fundamentalization training of future specialists in information technology] // Problemy inzhenerno-pedagogichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education] Ukrainska inzhenerno-pedagogichna akademiia (UIPA), Kharkiv, Vip. 52–53, S. 7–17.
5. Bardus I. O. (2017) Fundamentalizacia zmistu profesiinoi pidgotovki maibutnih fahivciv u galuzi informaciih tehnologii do produktyvnoi diialnosti [Fundamentalization of the content of professional training of future specialists in the field of information technologies to productive activity] // Naukovi zapysky Ternopil'skogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatiuka. Seriya: pedagogika [Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: pedagogy] Ternopil, № 3, P. 74–81.

Бардус И. А. Методика фундаментализованного обучения базам данных будущих специалистов в области информационных технологий

Статья посвящена проблеме повышения качества обучения базам данных будущих специалистов в области информационных технологий на основе фундаментализации образования. Разработана методика фундаментализованного обучения базам данных и систем управления базами данных. Приведена система учебных, развивающих и воспитательных целей обучения базам данных при фундаментализации образования. Определены условия фундаментализации содержания обучения базам данных будущих IT-специалистов. Доказана необходимость представления учебных понятий курса в виде семантической модели, содержащей признаки назначения, структуры, принципа действия, характеристики и фундаментальные философские и математические теории, законы, категории. Описана методика организации продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов во время лекционных и практических занятий. На примере темы «Индексация» описаны методы и дидактические средства продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов во время лекционных и практических занятий.

Ключевые слова: методика обучения, фундаментализация, IT-специалист, базы данных, цели обучения, содержание обучения, методы обучения, дидактические средства, продуктивная деятельность.

Bardus I. O. Method of fundamentalized teaching databases of future specialists in the field of information technology

The article is devoted to the problem of improving the quality of teaching databases of future specialists in the field of information technologies based on fundamentalization of education. The method of fundamentalized training of databases and database management systems has been developed. The system of educational, developmental and educational purposes of training databases provided assuming the fundamentalization of education is given. The conditions of fundamentalization of the content of training databases for future IT specialists are determined. The necessity of presenting the training concepts of the course in the form of a semantic model is presented, which contains attributes of purpose, structure, principle of operation, characteristics and fundamental philosophical and mathematical theories, laws, categories. The organization method of productive educational and cognitive activity of students during lectures and practical classes is described. An example of the topic “Indexing” describes the methods and didactic means of productive educational and cognitive activity of students during lectures and practical classes.

Key words: teaching methodology, fundamentalization, IT specialist, databases, learning goals, content of teaching, teaching methods, didactic means, productive activity.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті розглядаються проблеми організації та проведення професійно спрямованих лабораторних робіт з фізики в агротехнологічних коледжах. Досліджено міжпредметні зв'язки фізики з дисциплінами професійного циклу підготовки. Звертається увага на необхідність формування професійно спрямованих умінь студентів агротехнологічних коледжів під час виконання лабораторних робіт з фізики.

Аналіз змісту навчальних програм з фізики та інших предметів природничо-математичного і професійного циклів підготовки дав змогу визначити теми, якими можуть бути доповнені лабораторні роботи з фізики. Ці доповнення спрямовані на формування практичних умінь, які є необхідним складником професійної компетентності майбутніх фахівців в аграрному секторі.

Професійна спрямованість у навчанні загальноосвітніх дисциплін агротехнологічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації передбачає вивчення основ наук в органічному зв'язку зі специфікою професії. Експериментально доведено, що практична спрямованість навчання фізики змінює ставлення студента до теоретичної підготовки, допомагає йому виявити глибоку внутрішню взаємозалежність теорії з майбутньою професійною діяльністю, формуванням його як фахівця.

Ключові слова: агрономія, фізика, лабораторні роботи, професійна підготовка, міжпредметні зв'язки.

Від якісної професійної підготовки майбутніх фахівців залежить економічний розвиток держави. Наявність у майбутніх фахівців глибоких знань і практичних умінь – одна з головних вимог суспільства щодо випускників вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які необхідні для реалізації їх у професійній діяльності [4].

У державному документі «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» визначено, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [3].

Спираючись на положення Закону про вищу освіту і План заходів щодо його реалізації під час організації навчально-виховного процесу, варто виділити основні завдання для забезпечення високої якості підготовки студентів. Поставлену проблему частково можна вирішити впровадженням елементів професійно спрямованого навчання під час вивчення загальноосвітніх дисциплін.

Професійна спрямованість навчання в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін в агротехнологічному навчальному закладі I–II рівнів акредитації передбачає засвоєння основ наук в органічному зв'язку зі специфікою майбутньої професії. Професійно спрямоване навчання дає студентам змогу зрозуміти загальні закономірності розвитку техніки, технології сільськогосподарського виробництва та основні принципи комплексної механізації сільського господарства, озброює майбутніх фахівців політехнічними вміннями й навичками.

Для вирішення завдань підготовки спеціалістів агротехнологічного напрямку нами запропоновано включення в навчальну структуру лабораторних робіт з фізики професійно спрямованого матеріалу. Фізика в агротехнологічних коледжах уважається фундаментальною дисципліною. Фундаментальність фізичної освіти передбачає, що фізика – це не лише загальноосвітня дисципліна: знання, сформовані в студентів під час вивчення курсу фізики, становлять основу фундаментальної бази для вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, освоєння нової техніки й технологій.

Основним компонентом методичної системи професійної спрямованості навчання фізики в агротехнологічних коледжах є лабораторні роботи. Сприймання на лабораторних роботах базуються на більшій кількості й різнобічності «чуттєвих» вражень і виявляються більш глибокими та повними, порівняно зі сприйняттями під час спостереження демонстраційного експерименту.

Дослідження проблеми формування професійної спрямованості навчання у фахівців різного профілю розкрили в наукових працях І. Зверева, А. Касперський, І. Козловський, В. Максимова, С. Пастушенко, В. Сергієнко, О. Сергєєв, Г. Шишкін та інші.

Найбільший інтерес викликають роботи, у яких досліджувались проблеми міжпредметних зв'язків у системі підготовки фахівців технологічної галузі, навчальних закладів аграрної освіти, де основна увага приділялась міжпредметним зв'язкам фізики з технічними й технологічними дисциплінами (праці таких авторів, як Л. Збаравська [2], В. Жданов, І. Стаднійчук, А. Юрченко [6]).

Мета статті – дослідити особливості формування структури і змісту лабораторних робіт з фізики в агротехнологічних коледжах.

Навчальний експеримент являє собою відображення наукового методу навчання фізичних явищ. Проведення лабораторних робіт з урахуванням майбутньої професійної діяльності формують у студентів навички самостійного виконання фізичних вимірювань; збирання лабораторних установок за схе-

мами, що пропонуються; використання вимірювальних приладів; дослідження характеристик сучасних об'єктів техніки.

Під час виконання лабораторних робіт особливу увагу необхідно звертати на міжпредметні зв'язки фізики з дисциплінами професійного циклу підготовки. Міжпредметні зв'язки сприяють більш глибокому розумінню законів природи, формуванню діалектично мислення, умінню узагальнювати знання з різних навчальних дисциплін. Без розвитку інтелектуальних здібностей неможливо підготувати фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми, які потребують уміння синтезувати знання з різних предметних галузей. На основі міжпредметних зв'язків необхідно формувати структуру навчальних планів, зміст програм і навчальних посібників, визначати послідовність вивчення матеріалу [4; 5].

Основна мета лабораторних робіт в агротехнологічних коледжах полягає у формуванні практичних навичок вимірювання фізичних характеристик об'єктів техніки й технологічних процесів на основі інтегрованих знань. При цьому студенти поглиблюють і розширюють знання з фізики та закладають фундаментальну основу для вивчення фахових дисциплін.

Курс фізики в агротехнологічних коледжах належить до дисциплін загальноосвітнього блоку й викладається впродовж двох семестрів першого курсу. Навчання відбувається за навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів «Фізика. 10–11 класи» рівень стандарту, затверджений Міністерством освіти і науки України.

Загальноосвітня підготовка з фізики відбувається за умов профільного навчання. На рівні стандарту курс фізики обмежується обов'язковими результатами навчання, тобто мінімально необхідними знаннями, які мають головним чином світоглядне спрямування. Наші дослідження показали, що в курс фізики агротехнологічних коледжів необхідно включити елементи фахової спрямованості, які засновані на міжпредметних зв'язках. Такий підхід нами реалізовано, зокрема розроблено та вдосконалено наявні лабораторні роботи з фізики.

Підвищення фахової спрямованості навчання під час виконання лабораторних робіт з фізики в Бердянському агротехнологічному коледжі ми здійснювали за допомогою таких взаємодоповнюючих підходів:

1. Доповнення традиційних загальноосвітніх лабораторних робіт системою фахових питань.

2. Виконання лабораторних робіт на традиційному лабораторному обладнанні, під час застосування якого студенти краще розуміють фундаментальні поняття й закони фізики, що необхідні для оволодіння технічними дисциплінами фахової підготовки.

3. Проведення лабораторних робіт з використанням приладів і вузлів механізмів і машин, що застосовуються в агротехнологічній галузі та під час практичних занять з фахових дисциплін.

Нами проаналізовано зміст і структуру навчальних дисциплін професійного блоку підготовки зі спеціальності 201 – «Агрономія». Аналіз дав змогу виявити міжпредметні зв'язки між лабораторними роботами, що запропоновані в програмі з фізики, затвердженій МОН України, та змістом дисциплін професійного циклу підготовки (таблиця 1). Загалом виявлено, що 5 з 11 обов'язкових лабораторних робіт з фізики, не включаючи робіт фізичного практикуму, мають міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами, як «Ґрунтознавство», «Агрометеорологія», «Основи екології», «Механізація і автоматизація сільського господарства», «Технологія переробки і зберігання сільськогосподарської продукції», «Сільськогосподарська меліорація».

До лабораторних робіт, теми яких наведені в таблиці 2, ми розробили систему контрольних питань фахового характеру. Ці контрольні питання студенти отримують разом із завданнями з виконання лабораторних робіт. Під час захисту роботи за цими питаннями проводиться співбесіда. Наприклад, питання до лабораторної роботи з визначення коефіцієнта поверхневого натягу рідини доповнені питаннями фахового характеру з розділу «Вивчення висоти підняття води по капілярах ґрунту», а саме:

1. Що таке капіляр ґрунту?

2. Яка роль капілярних явищ у землеробстві?

3. У яких ґрунтах висота підняття води по капілярах найбільша?

4. Чому боронування ґрунту значно зменшує випаровування з нього вологи?

5. Чи могло б спостерігатися явище капілярності, якби не існувало явища змочування?

6. Запропонуйте спосіб, який дав би змогу ґрунті на грядці залишатися зволеним після поливу тривалий час у спекотну погоду.

7. Чим більше вологи накопичено з осені в ґрунті, тим менш небезпечні суворі зими для озимих посівів. Поясніть, чому при великому вмісті вологи в ґрунті озимі посіви зберігаються краще.

Лабораторні роботи, які пропонуються програмою з фізики, затвердженою Міністерством освіти і науки України, нами доповнені додатковими завданнями (таблиця 2).

Таблиця 1

	Ґрунтознавство	Агрометеорологія	Основи екології	Механізація і автоматизація сільського господарства	Технологія переробки і зберігання с/г продукції	Сільськогосподарська меліорація
Вимірювання сил	Фізико-механічні властивості ґрунтів. Деформаційні властивості ґрунтів					Вивчення притоку води до вертикальної дрени
Вимірювання відносної вологості повітря		Агрометеорологічні прогнози			Дослідження рівноважної вологості зерна. Визначення вологості ґрунту тензметричним методом	
Визначення коефіцієнта лінійного розширення твердих тіл			Визначення стійкості рослин до впливу високих температур			
Визначення ЕРС і внутрішнього опору джерела струму				Електрообладнання тракторів і автомобілів		
Вивчення треків заряджених частинок за готовими фотографіями		Сонячна радіація та її значення для сільськогосподарського виробництва				

Таблиця 2

Назва лабораторної роботи в програмі	Теми додаткових дослідів для доповнення лабораторних робіт
Вимірювання сил.	Визначення коефіцієнта тертя на межі ґрунт – пісок. Визначення передавального числа зубчастої (пасової) передачі.
Методи вимірювання вологості повітря.	– Вивчення висоти підняття води по капілярах ґрунту. – Дослідження інтенсивності випаровування з поверхні ґрунтів різної щільності. Визначення вологості ґрунту. – Дослідження інтенсивності випаровування вологи з поверхні ґрунту й листя рослин. – Визначення відносної вологості й дефіциту вологості повітря в парнику.
Визначення коефіцієнта жорсткості різних пружин.	Визначення просадки циліндричних гвинтових пружин.
Дослідження явища електромагнітної індукції.	Вивчення будови й роботи трансформатора електронного комутатора з транзисторної системи запалювання автомобіля.
Визначення ЕРС і внутрішнього опору джерела струму.	Вимірювання опору біотканини.
Спостереження оптичних явищ.	Визначення фокусної відстані сферичного дзеркала.
Спостереження неперервного й лінійчатого спектрів речовини.	Вивчення природної радіоактивності рослин.
Визначення енергії зарядженого конденсатора.	Визначення електроємності конденсатора із системи запалення автомобіля.

Отже, виконання фахово-спрямованих лабораторних робіт в освітніх закладах агротехнологічного профілю дає змогу:

– урізноманітнити освітній процес через забезпечення умов мотивації майбутніх фахівців за рахунок використання завдань з практичним змістом;

- створити сприятливі умови для самостійного опрацювання матеріалу;
 - підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення фізики та розвивати творчу активність шляхом створення умов самодослідження природних явищ;
 - активізувати освітню діяльність студентів через моделювання власної навчальної пошукової роботи.
- Необхідне подальше розроблення методичного забезпечення та методики проведення професійно спрямованого лабораторного практикуму згідно з навчальними планами підготовки фахівців аграрної галузі.

Використана література:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014.
2. Збаравська Л. Ю. Підвищення фахових знань студентів за допомогою використання міжпредметних зв'язків та прикладних фізичних задач / Л. Ю. Збаравська, В. П. Сергієнко // Наука і методика. Improvement of professional knowledge of students through the use of interdisciplinary connections and applied physical problems. Science and Method : збірник науково-методичних праць. – Київ : Агроосвіта, 2013. – Вип. 25. – 80 с. – С. 17–22.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
4. Шишкін Г. О. Професійно спрямоване навчання фізики в технологічних коледжах / Г. О. Шишкін, А. Б. Барканов // Нові технології навчання : науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН молоді спорт України. – Київ, 2011. – Вип. 70. – 200 с.
5. Шишкін Г. О. Методична система формування інтегрованих знань з фізики в процесі підготовки вчителів технологій : [монографія] / Г. О. Шишкін. – Донецьк : Юго-Восток, 2014. – 365 с.
6. Юрченко А. С. Взаємозв'язок навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців лісового господарства в навчальних закладах I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Юрченко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2014. – 20 с.

References:

1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (№1556-VII vid 01.07.2014) // Vidomosti Verkhovnoyi Rady. – 2014.
2. Zbaravska L. Yu., Serhiyenko V. P. Pidvyshchennya fakhovykh znan studentiv za dopomohoyu vykorystannya mizhpredmetnykh zvyazkiv ta prykladnykh fizychnykh zadach. Nauka i metodyka: [Zbirnyk naukovo-metodychnykh prats], ss. 17–22. – Kyiv : Ahroosvita, 2013. – Vyp. 25. – 80 s.
3. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : [National strategy for the development of education in Ukraine until the year 2021] : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 r. № 344/2013 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
4. Shyshkin H. O. Barkanov A. B. Profesiyno spryamovane navchannya fizyky v tekhnolohichnykh koledzhakh. Novi tekhnolohiyi navchannya. Nauk. metod. [Professionally directed training of physics in technological colleges. New learning technologies] zb. / Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MONmolodspport Ukrayiny. – Kyiv, 2011 – Vyp. 70. – 200 s.
5. Shyshkin H. O. Metodychna systema formuvannya intehrovanykh znan z fizyky v protsesi pidhotovky vchyteliv tekhnolohiy : [Methodical system of formation of integrated knowledge of physics in the process of training of technology teachers] : [monohrafiya] / H. O. Shyshkin. – Donetsk : Yuho-Vostok, 2014. – 365 s.
6. Yurchenko A. S. Vzayemozvyazok navchannya fizyky i profesiyno-oriyentovanykh dystsyplin u pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva v navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsiyi [Interconnection of training of physics and professionally-oriented disciplines in the training of future forestry specialists in educational institutions of the I–II levels of accreditation]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / A. S. Yurchenko; Kirovohr. derzh. ped. un-t. im. Volodymyra Vynnychenka. – Kirovohrad, 2014. – 20 s. – ukr.

Барканов А. Б. Особенности проведения лабораторных работ по физике в аграрных колледжах

В статье рассматриваются проблемы проведения профессионально направленных лабораторных работ по физике в агротехнологических колледжах. Исследованы межпредметные взаимосвязи физики и профессиональных дисциплин, особенности формирования профессионально направленных умений студентов агротехнологических колледжей при выполнении лабораторных работ по физике.

Предлагаемые темы учебной программы можно дополнить профессионально направленными элементами в структуре лабораторной работы по физике в агротехнологических колледжах.

Профессиональная направленность в преподавании общеобразовательных дисциплин в агротехнологическом учебном заведении I–II уровней акредитации предусматривает изучение основ наук в органической связи со спецификой профессии. Особое место в воспитании интереса к выбранной профессии принадлежит физике, поскольку она является научной базой для изучения общетехнических и специальных дисциплин. Практическая направленность изучения физики меняет отношение студента к теоретической подготовке, помогает ему выявить глубокую внутреннюю взаимозависимость теории с будущей профессиональной деятельностью, с формированием его как специалиста, повышает престиж будущей профессии.

Цель физического эксперимента в агротехнологических колледжах, по нашему мнению, должна заключаться в использовании полученных знаний в профессиональной практике, тем самым осуществляя профессиональную направленность обучения. Это, прежде всего, дает возможность студентам использовать приобретенные физические знания профессионально направленного содержания в своей профессиональной деятельности.

Мы реализуем проведение профессионально направленных лабораторных и практических работ по физике с помощью следующих утверждений:

1. Дополнение стандартных существующих лабораторных работ дополнительными вопросами, включающими взаимосвязь материалов выполняемой лабораторной работы и профессиональной направленности.

2. Использование приборов по лабораторным работам профессиональных дисциплин на практических и лабораторных работах по физике, предварительно подготовив методическую базу.

3. Адаптация традиционных приборов по физике к проведению лабораторных и практических работ профессионального направления.

Нами разработан ряд лабораторных работ с учетом будущей специальности. Дополнен перечень стандартных лабораторных работ профессионально направленными опытами и вопросами.

Ключевые слова: агрономия, физика, лабораторные работы, профессиональная подготовка, межпредметные связи.

Barkanov A. B. Peculiarities of carrying out laboratory works on physics in agrarian colleges

The article deals with the problems of conducting professionally directed laboratory works on physics in agrotechnological colleges. Interdisciplinary relationships between physics and professional disciplines have been studied. Features of the formation of professionally directed skills of students of agrotechnological colleges in the performance of laboratory work in physics.

The proposed topics of the curriculum can be supplemented with professionally-directed elements in the structure of laboratory work on physics in agro-technological colleges.

The professional orientation in the teaching of general subjects in an agrotechnical educational institution of the I–II levels of accreditation provides for the study of the fundamentals of sciences in organic connection with the specificity of the profession. A special place in the education of interest in the chosen profession belongs to physics, since it is the scientific base for studying general technical and special disciplines. The practical orientation of studying physics changes the attitude of the student to theoretical training, helps him to reveal the deep internal interdependence of the theory with future professional activity, with the formation of it as a specialist, increases the prestige of the future profession.

The purpose of the physical experiment in agro-technological colleges, in our opinion, should be to use the knowledge gained in professional practice, thereby realizing the professional orientation of teaching. This, first of all, enables students to use the acquired physical knowledge of professionally-directed content in their professional activities.

We implement the implementation of professionally directed laboratory and practical work in physics with the help of the following statements:

1. Addition of standard existing laboratory works with additional questions, including the interrelation of the materials of the laboratory work and the professional orientation.

2. The use of instruments for the laboratory work of professional disciplines in practical and laboratory work on physics, after having prepared the methodological base

3. Adaptation of traditional instruments in physics to conduct laboratory and practical work of a professional direction.

We have developed a number of laboratory works taking into account the future specialty. The list of standard laboratory works by professionally directed experiments and questions is supplemented.

Key words: agronomy, physics, laboratory works, vocational training, intersubject communications.

УДК 378.016

Безсонова О. К.

БАГАТОРІВНЕВА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗДО

У статті здійснюється пошук дієвих механізмів професійного розвитку особистості людини, особливо молодого педагога дошкільного навчального закладу, як цілісної системи управлінських впливів, що зумовлює звернення педагогічної науки до ідеї впровадження системи командного управління на основі наставництва. Управління професійним розвитком молодих педагогів здійснюється відповідно до багаторівневої моделі на адміністративному, командному (або колегіальному), наставницькому та оперативному (або самоуправління) рівнях. Визначено мету, завдання і зміст діяльності на кожному з означених рівнів. Така багаторівнева модель управління професійним педагогічним розвитком молодих педагогів в умовах ЗДО дає змогу переорієнтувати керівника з оперативного на стратегічне управління, розширити сферу участі колективу в управлінні професійним розвитком молодих педагогів в умовах ЗДО; забезпечити колегіальність рішень, що приймаються, за рахунок передачі функцій оперативного управління всім членам педагогічної команди.

Ключові слова: система управління, професійний розвиток, рівні управління, командне управління, адміністративне управління, колегіальне управління, самоуправління.

Становлення української державності, інтеграція в європейське і світове товариство, відмова від тоталітарних методів управління державою й побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на людину, її розвиток, самореалізацію. Розвиток суспільства передбачає необхідність усунення розриву між підготовкою, яку отримали дипломовані робітники, та новими вимогами, які висуває до них розвиток ринкової економіки, науки, культури й соціальної сфери [5]. Розв'язанням зазначеної проблеми є пошук механізмів професійного розвитку особистості людини, особливо молодого педагога, як цілісної системи управлінських впливів, що зумовлює звернення педагогічної науки до ідеї впровадження системи командного управління на основі наставництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Загальні основи управління освітою (Є. Березняк, М. Дарманський, В. Луговий, Н. Ничкало, І. Предборська); питання управління професійним розвитком педагогів (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, Е. Зеєр, В. Крижка, Н. Кузьміна, В. Маралова, Л. Мітіна, Є. Павлютенкова, Л. Рибалко, Т. Хлебнікова); технології, умови та фактори професійного розвитку педагогів (О. Барліт, В. Вакуленко, В. Віаніс-Трофіменко, Л. Лісна, Г. Лісовенко, О. Темченко, Л. Шевчук); особливості управлінської діяльності адміністрації дошкільного навчального закладу (В. Андрєєва, М. Артюхов, К. Біла, Л. Покроєва, А. Троян, Т. Пономаренко); визначено принципи управління (А. Кузітєцький, О. Кузьмін, С. Кульневич, М. Мартиненко, О. Мельник); управлінські функції та система методів управління (Г. Єльнікова, В. Пекельна, Т. Пономаренко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.); психолого-педагогічні особливості розвитку особистості керівника освітнього закладу (В. Весніна, Л. Карамушки, Т. Пономаренко, О. Кузьміна, В. Семиченко та ін.); визначено рівні системи управління ДНЗ (Т. Парсонс, О. Янко).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Дослідники визначили принципи системи управління, функції, методи управління соціальними системами. Однак питання вдосконалення системи управління професійним розвитком молодих педагогів, визначення її структури та рівнів, мета, завдання і зміст діяльності на кожному з рівнів залишаються не визначеними.

Мета статті – визначення основних характеристик і значення системного управління дошкільним навчальним закладом як важливого підходу до вирішення проблем і недоліків системи управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ у значній частині дошкільних навчальних закладів; розроблення багаторівневої структури управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ.

Систему управління професійним розвитком молодого педагога в умовах ДНЗ можна вважати ієрархічно складною, багаторівневою, поліфункціональною системою.

Ми приєднуємось до думки шотландського психолога Дж. Равена, що діяльність з метою розширення професійної компетентності молодих педагогів потрібно спрямувати на розвиток уміння працювати самостійно без постійного керівництва та контролю з боку; на розвиток здатності брати на себе відповідальність за власні рішення й наслідки їх практичної реалізації; на розвиток уміння виявляти ініціативу, не бути пасивним виконавцем чужих рішень у формі наказів та інструкцій; на формування готовності бачити проблеми й здатності знаходити шляхи їх розв'язання; на розвиток уміння аналізувати нові ситуації та застосовувати наявні знання для їх аналізу; на формування здатності й готовності засвоювати нові знання з власної ініціативи; на формування здатності працювати в команді з іншими людьми, брати на себе роль лідера [4].

Соціолог Т. Парсонс виділяє 3 рівні управління з огляду на функції, які виконує менеджер в організації: інституційний, управлінський, технічний. На технічному рівні займаються щоденними операціями та діями, необхідними для забезпечення ефективної праці без перешкод у виробництві продукції або наданні послуг.

На управлінському рівні здійснюють управління й координацію всередині організації, узгоджують форми діяльності різних підрозділів організації. На інституційному рівні розробляють довготермінові (перспективні) плани, формулюють цілі, роблять усе, щоб організація адаптувалася до різних змін, керують відносинами між організацією та зовнішнім середовищем [1]. О. Янко в дослідженні виділяє 3-ступеневу систему управління якістю діяльності ДНЗ, до якої входять такі рівні: стратегічний, тактичний та оперативний [7].

У рамках дослідження ми створили 4-рівневу систему управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ: адміністративний (стратегічний), командний (тактичний), наставницький (технологічний) і самоуправління (оперативний) (рис. 1).

На адміністративному рівні управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ завідувач і вихователь, методист розробляють стратегію діяльності ДНЗ з питання забезпечення якості освіти. Головним напрямом стратегії є забезпечення сталого професійного розвитку молодих і досвідчених педагогів. Головними завданнями діяльності керівників освітньої установи в управлінні професійним розвитком є організація взаємопов'язаних процесів ресурсного забезпечення професійного розвитку молодих педагогів (виявлення індивідуальних ресурсів кожної особистості, створення матеріально-технічних умов, організаційних і технологічних умов, фінансове забезпечення, раціональне використання кадрових ресурсів, науково-методичне забезпечення, сприятливий психологічний мікроклімат у колективі); визначення стратегічних цілей в управлінні професійним розвитком молодих педагогів, обґрунтування необхідності й напрямів професійного розвитку молодих педагогів і педагогів-наставників, організації та визначення його завдань; з'ясування еталону працівника для цієї організації, який відповідає потребам організації; розроблення плану професійного розвитку молодих педагогів на підставі аналізу наявного стану й перспектив професійного розвитку; розроблення індивідуальної програми професійного розвитку; створення атмосфери психологічного комфорту в колективі, добір і розстановка педагогічних кадрів з урахуванням індивідуально-типологічних характеристик педагогів; формування «педагогічної команди», яка сприятиме професійному розвитку молодих педагогів, через залучення до спільної діяльності в колективі однодумців; регулювання та координація змісту, форм і методів розвитку й саморозвитку молодих педагогів і колективної роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; здійснення контролю за реалізацією індивідуальної програми професійного розвитку молодих педагогів, контроль успішності та результативності професійного розвитку; коригування цілей професійного розвитку молодих педагогів на основі зміни цілей організації; делегування повноважень членам педагогічної команди й педагогу-наставнику та особисто молодому педагогу з метою налагодження не тільки вертикалі взаємодії, а й горизонтальних професійних контактів.

На колегіальному (або командному) рівні управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ члени педагогічного колективу активно залучаються до процесу управління професійним розвитком молодих педагогів через участь у динамічних, творчих чи проблемних групах, які організовуються для розроблення певного питання, над яким працює колектив. Головними завданнями діяльності педагогічного колективу в управлінні професійним розвитком є спільна взаємодія в командній роботі в рамках розроблення спільної теми; деталізація індивідуальної програми розвитку молодих педагогів з метою декомпозиції цілей з метою визначення конкретних форм участі молодих педагогів у взаємодії; надання мобільної консультативної допомоги в разі виникнення професійних утруднень, у критичних ситуаціях; надання реальних можливостей для прояву професійних здібностей і талантів молодим педагогам у межах діяльності педагогічного колективу ДНЗ; здійснення поточного моніторингу та проведення поточної корекції способів педагогічної діяльності молодих педагогів; спонукання молодих педагогів до активної участі в заходах із професійного розвитку, а також саморозвитку й самовдосконалення своїх навичок; забезпечення можливості спільного обговорення проблем та аналізу не лише власних успіхів і невдач, а й помилок інших молодих вихователів; взаємозбагачення професійного досвіду через обмін інформацією, знаннями ідеями з іншими членами колективу.

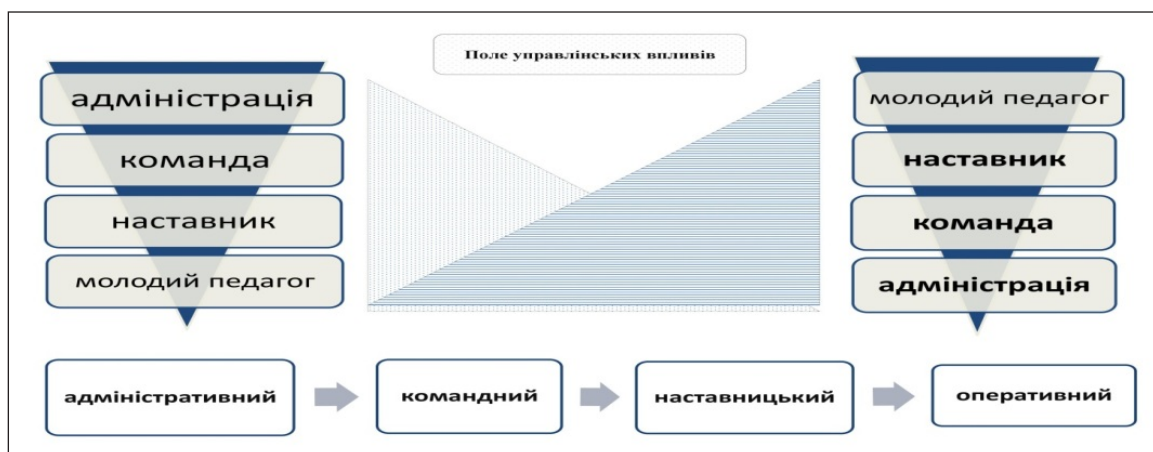


Рис. 1. Рівні системи управління професійним розвитком молодого педагога в умовах ДНЗ

На *наставницькому рівні* управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ педагог-наставник забезпечує практичне втілення стратегії професійного розвитку молодого педагога. Головними завданнями діяльності педагога-наставника в управлінні професійним розвитком є формування цілей учасників педагогічного процесу на основі мотиву їхньої діяльності, що передбачає забезпечення погодження дій для успішного досягнення цілі; за допомогою вербального й невербального впливу на емоції та самосвідомість молодого педагога надає допомогу у вирішенні міжособистісних проблем, знятті депресивного стану, організовує ситуацію професійного успіху; спонукає до осмислення мети і способів її досягнення шляхом декомпозиції на конкретні завдання; еталонний показ педагогічної взаємодії через такі результати, до яких повинен дійти молодий педагог у своєму професійному розвитку; надання допомоги молодому педагогу з приводу конкретної проблеми через указівку на можливі засоби її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей; на підставі аналізу проміжних результатів оперативного контролю порівнює досягнуті результати з поставленими цілями й завданнями, вносить необхідні корективи в педагогічний процес, шукає шляхи його вдосконалення; допомогти педагогу віднайти, узагальнити, виділити кращі здобутки його досвіду; є посередником у вирішенні конфліктних ситуацій, захищає права молодих педагогів, інформує адміністрацію щодо їхніх пропозицій, побажань.

На *оперативному рівні* управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ молоді педагоги приймають самостійні рішення стосовно власного професійного розвитку. Головними завданнями діяльності молодого педагога в управлінні своїм професійним розвитком є аналіз і передбачення варіантів дій, орієнтованих на самоаналіз і самооцінку результатів своєї професійно-педагогічної діяльності, дидактичних труднощів і проблем, що виникають; здійснення корекції всіх виховних впливів, які спрямовані на молодих педагогів з боку всіх учасників системи управління професійним розвитком молодих педагогів; посилює або фокусує позитивні впливи й нейтралізує або послаблює негативні впливи інших учасників педагогічного колективу; здійснює корекцію самооцінки, за потреби корекцію свого статусу в педагогічному колективі; творчо застосовує наявні педагогічні й методичні ідеї в конкретних умовах педагогічної діяльності; використовує науковий аналіз та узагальнення свого педагогічного досвіду; здійснює дослідницьку діяльність на шляху подальшого вдосконалення свого професійного розвитку в умовах ДНЗ.

Висновки з дослідження й перспективи подальших пошуків у цьому напрямі. Запропонований підхід управління професійним педагогічним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ дає змогу переорієнтувати керівника з оперативного на стратегічне управління; розширити сферу участі колективу в управлінні професійним розвитком молодих педагогів в умовах ДНЗ; забезпечити колегіальність рішень, що приймаються, за рахунок передання функцій оперативного управління суб'єктам різних рівнів; підвищити відповідальність усіх членів команди за якість освітніх послуг; посилити різноманітні горизонтальні зв'язки; сприяти пробудженню різноманітних здібностей працівників для їх максимального використання в спільній діяльності, зміцненню прагнення кожного до процвітання організації, у якій він працює [2–3; 6].

Використана література:

1. Дикань Н. В. Менеджмент : [навчальний посібник] / Н. В. Дикань, І. І. Борисенко. – Київ : Знання, 2008. – 389 с.
2. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Ляшенко. – Москва : Академия, 1999. – 432 с.
3. Покроева Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Д. Покроева. – Київ, 2001. – 20 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – Москва, 2002. – 396 с.
5. Ревть А. Освітні орієнтації дорослих людей / А. Ревть // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. – Вип. 5/37. – С. 164–171.
6. Соловова Н. А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07 / Н. А. Соловова. – Самара, 2007. – 170 с.
7. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / О. В. Янко ; керівник роботи Н. В. Гавриш ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 273 с.

References:

1. Dykan N. V. Menedzhment: navch. posibnyk (Dikan N.V. Management: tutor. manual) / N. V. Dykan, I. I. Borysenko. – Kyiv : Znannia, 2008. – 389 s. [in Ukrainian]
2. Pozdnyak L.V. Upravlenie doshkolnym obrazovaniem (Pozdnyak LV Management of preschool education) / L.V. Pozdnyak, N. N. Lyashenko. – Moscow : Akademiya, 1999. – 432 s. [in Russian]
3. Pokroieva L. D. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy funktsionuvannya suchasnykh doshkilnykh zakladiv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» (Pokroieva L. D. Organizational-pedagogical conditions of functioning of modern preschool establishments: author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.08 «Theory and methods of vocational education») / L. D. Pokroieva. – Kyiv, 2001. – 20 s. [in Ukrainian]
4. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyvavlenie, razvitiie i realizaciya : per. s angl. (Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation: per. with english.) / Dzhon Raven. – Moscow, 2002. – 396 s. [in Russian]

5. Revt A. Osvitni oriientsatsii doroslykh liudei (Revt A. Educational orientation of adults) / A. Revt // Liudynoznavchi studii : zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Drohobych : Redaktsiino-vydavnychi viddil Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2017. – Vypusk 5/37. – S. 164–171 [in Ukrainian]
6. Solovova N. A. Formirovanie pedagogicheskoi komandy v obrazovatel'nom uchrezhdenii : dis. ... kand. ped. nauk : 19.00.07 (Solovova N.A. Formation of a pedagogical team in an educational institution: dis. ... cand. ped. Sciences: 19.00.07) / N. A. Solovova. – Samara, 2007. – 170 s. [in Russian]
7. Yanko O. V. Organizacijno-pedagogichni umovy upravlinnya yakystyu roboty suchasnogo doshkilnogo navchalnogo zakladu: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 (Yanko O. V. Organizational-pedagogical conditions of quality management of a modern preschool educational institution: diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.06) / O. V. Yanko ; kerivnyk roboty N. V. Gavrysh ; Luganskyj nac. ped. un-t im. T. Shevchenka. – Lugansk, 2009. – 273 s. [in Ukrainian]

Бессонова О. К. Многоуровневая структура управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях ЗДО

В статье осуществляется поиск действенных механизмов профессионального развития личности человека, особенно молодого педагога дошкольного образовательного учреждения, как целостной системы управленческих воздействий, что обуславливает обращение педагогической науки к идее внедрения системы командного управления на основе наставничества. Управление профессиональным развитием молодых педагогов осуществляется в соответствии с многоуровневой моделью на административном, командном (или коллегиальном), наставническом и оперативном (или самоуправлении) уровнях. Определены цели, задачи и содержание деятельности на каждом из обозначенных уровней. Такая многоуровневая модель управления профессиональным педагогическим развитием молодых педагогов в условиях ЗДО дает возможность переориентировать руководителя с оперативного на стратегическое управление, расширить сферу участия коллектива в управлении профессиональным развитием молодых педагогов в условиях ЗДО; обеспечить коллегиальность принимаемых решений за счет передачи функций оперативного управления всем членам педагогической команды.

Ключевые слова: система управления, профессиональное развитие, уровни управления, командное управление, административное управление, коллегиальное управление, самоуправление.

Bessonova O. K. Multilevel structure of management of professional development of young teachers in the conditions of the ZDO

The article is the search of effective mechanisms of professional development of the human personality, especially the young teacher of preschool educational institution as an integrated system of management actions, which leads to the circulation of pedagogical science to the idea of implementing command and control systems on the basis of mentoring. The management of professional development of young teachers is carried out in accordance with the multilevel models at the administrative level, the team (or collective), nastavnikom and operational level (or government). Aims, objectives and content of activities at each of the designated levels. This multi-tiered model of management of professional development of young teachers in the conditions of HEALTH gives an opportunity to reorient the head with the operational to strategic management, to expand the scope of the team's participation in the management of professional development of young teachers in the conditions of HEALTH; to ensure the collegiality of decisions due to the transfer of operational functions to all members of the teaching teams.

Key words: management system, professional development, management levels command department, administrative management, collegiate management, self-management.

УДК 373.210.38

Беспалько Г. М.

ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Стаття присвячена історико-педагогічному аналізу практики естетичного розвитку дітей у дошкільних закладах України у другій половині ХХ ст. Визначено об'єктивні обставини, що вплинули на діяльність вихователів дошкільних установ з естетичного розвитку дітей (оновлення програм виховання й навчання, наявне методичне забезпечення, інтенсивні наукові пошуки вітчизняних дослідників з питань теорії естетичного виховання тощо). Охарактеризовано традиційні (заняття, самостійна діяльність, екскурсія, бесіда тощо) та інноваційні (метод занурення, метод співтворчості, заняття-знайомство тощо) шляхи керівництва зображувальною діяльністю дітей. Підкреслюється, що значну роль в оновленні змісту діяльності дошкільних закладів у напрямі естетичного розвитку вихованців відіграла творча активність педагогів. Зроблено висновки, що зображувальна діяльність розглядалась як важливий засіб впливу на естетичний розвиток дітей; вихователі комплексно використовували різні види мистецтва (живопис, музика, художнє слово); експериментували з формами естетичного виховання; розробляли авторські методики занять з кожного виду мистецтва для окремих вікових груп дітей задля розвитку творчих здібностей, активності, самостійності в художній діяльності тощо.

Ключові слова: дошкільник, естетичний розвиток, зображувальна діяльність, дошкільний заклад, малювання, аплікація, ліплення, Україна.

Реформування сучасної системи освіти в Україні торкнулось дошкільця як базової ланки, де закладаються основи особистісного розвитку людини, формуються перші соціальні компетенції, здатність до освоєння зовнішнього світу і його вдосконалення через відповідну професійну діяльність. Суспільні відносини, навколишній природний світ, твори мистецтва, щоденний побут є об'єктивними обставинами, які сприяють чи гальмують становлення особистості як естетично чутливої, емоційної людини, що бажає перетворювати навколишнє за законами гармонії та краси. Якомога більш ранній розвиток у дитини естетичного сприйняття світу, мистецтва, себе, інших людей, залучення до посиленої художньої діяльності, виховання потреби посилено вносити елементи прекрасного в життя, формування основ естетичного смаку, пізнання й удосконалення творчих здібностей – пріоритетні завдання естетичного розвитку дошкільників, реалізація яких відбувається передусім у дошкільних закладах.

Пошук інноваційних підходів до діяльності з естетичного розвитку вихованців дошкільних установ в Україні важливо здійснювати з урахуванням сучасних досягнень теорії естетичного виховання, досвіду розвинутих країн Європи і світу, водночас не ігноруючи й не применшуючи набутків вітчизняного дошкільця, зокрема, й другої половини ХХ ст. Цей історичний період характеризується, з одного боку, організованою, відповідальною, творчою практичною діяльністю вихователів дитячих садків України в 50–80-ті рр., з іншого – потужним зламом, який відбувся в 90-х рр. й торкнувся, зокрема, й підходів до естетичного розвитку дошкільників. З огляду на вищезазначене, друга половина ХХ ст. в розвитку теорії і практики естетичного виховання дітей заслуговує на увагу та вивчення.

Відзначимо, що зміст, завдання, принципи естетичного виховання особистості завжди були в центрі уваги науковців. Ідеться про праці В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Рудницької, Т. Смирнової, Г. Шевченка та ін. Історичні аспекти проблеми досліджували О. Донченко, Л. Жербіна, І. Зарудна, І. Ларіна, О. Михайличенко, Т. Танько, Т. Тюльпа, В. Фомін та ін. Вивченню форм, методів, засобів естетичного виховання й розвитку особистості присвятили наукові розвідки Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Бондаренко, Н. Гавриш, Л. Косачова, В. Котляр, Г. Марочко, Т. Науменко, В. Пабат, Н. Фоломєєва, Л. Хлебнікова та ін. Безпосередньо проблема естетичного виховання дітей у дошкільних закладах України в другій половині ХХ ст. висвітлена в публікаціях і кандидатській дисертації М. Чернявської, де автор розглядає весь спектр засобів естетичного розвитку, особливу увагу звертаючи на музичне виховання.

З урахуванням здійснених наукових досліджень та усвідомлюючи важливість вивчення одного з аспектів естетичного розвитку особистості, а саме за допомогою зображувальної діяльності, метою статті визначено висвітлення та аналіз практичної діяльності вихователів у дошкільних закладах України другої половини ХХ ст. з естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності.

Констатуємо, що аналізувати процес організації та здійснення естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності в дошкільних закладах України у другій половині ХХ ст. необхідно з урахуванням об'єктивних історичних культурно-освітніх обставин. По-перше, у досліджуваній період відбувалось удосконалення системи дошкільного виховання в Україні (у складі СРСР – прим. Г. Б.), зокрема, й у напрямі активізації естетичного розвитку дошкільників. У програмах навчання й виховання дітей 50–80-х рр. – нормативному забезпеченні діяльності дошкільних установ – чітко окреслювались зміст, форми та методи організації естетичного виховання дошкільників, простежується об'єднання елементів естетичного виховання (зв'язок між мистецтвом і дійсністю, між моральним, розумовим, фізичним та естетичним вихованням, між організаційними формами естетичного виховання); посилення дидактичного складника естетико-виховного

процесу; створення естетичного середовища в дитячих садках. Із методичного погляду увага акцентувалась на розробленні програми естетичного виховання й методик занять з кожного виду мистецтва для окремих вікових груп, пошуку шляхів розвитку в дітей здібностей і творчої активності під час навчальних занять та інших видів виховної роботи. У 90-х рр. ХХ ст. модернізація системи естетичного виховання дітей у дошкільних закладах характеризується орієнтацією на гуманістичні засади формування особистості, залучення дітей до національних і духовних цінностей; зміною стратегії естетичного виховання (зменшення кількості навчальних занять на користь дитячої гри, увага до самостійної художньої діяльності, творчості; створення інтегрованих курсів; диференційований підхід), варіативністю програмного забезпечення. Отже, естетичне виховання в дошкільних закладах стало обов'язковим складником навчально-виховного процесу, здійснювалось під час навчальних занять (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, музичне виховання, розвиток рухів, мови, ознайомлення з предметами та явищами природи й суспільного життя).

По-друге, вітчизняними науковцями здійснювались інтенсивні дослідження проблеми, зокрема, у напрямі вдосконалення теоретичних засад естетичного виховання, а саме шляхів формування в дітей естетичного сприймання, емоційного ставлення, здатності розуміти прекрасне в житті й мистецтві, бажання перетворювати світ за законами краси; комплексного використання різних видів мистецтва для естетичного розвитку дітей; розроблення методик зображувальної діяльності (малювання, аплікація, ліплення, конструювання), які б сприяли залученню дітей до художньої діяльності, розвитку творчих здібностей (Н. Ветлугіна, М. Дубовик, Н. Дяченко, В. Захарова, Н. Кириченко, Т. Казакова, М. Киященко, Т. Комарова, В. Котляр, Г. Підкурманна, Е. Пугачевська, Н. Сакуліна, Л. Сірченко, Л. Скиданова та ін.). Практичні рекомендації вихователям розробляли колективи Інституту дошкільного виховання АПН СРСР і НДІ педагогіки України, вони посідали чільне місце на шпальтах фахового періодичного видання «Дошкільна освіта»; згідно з наказами Міністерства освіти УРСР з метою збагачення змісту естетичного виховання в дошкільних закладах проводились тематичні наради, науково-практичні конференції, семінари, педагогічні читання для завідувачів, вихователів тощо. У 1990-ті рр. науковці активно підключилися до розроблення програм для дошкільних закладів (О. Кононко, З. Плохій, О. Проскура та ін.), спрямували зусилля на дослідження й апробацію позитивного зарубіжного та вітчизняного досвіду, розроблення методик інноваційної діяльності вихователів.

Практичний досвід вихователів дошкільних закладів України у другій половині ХХ ст. пропагувався на сторінках фахових видань. Так, у журналі «Дошкільна освіта» діяли рубрики: «Методичні розробки, концепти, плани»; «Практика»; «Методична служба: на шляхах перебудови»; «На допомогу вихователям», а з 1991 р., коли відділом проблем естетичного виховання завідувала Н. Андрусич, важлива інформація містилась у рубриках: «Теорія і методика»; «Лабораторія передового досвіду»; «Практика»; «Авторитет педагога»; «Банк ідей»; «До уваги вихователів»; «Гостра проблема» тощо. З 1997 р. навчально-методичний комплекс з проблем дошкільного виховання становили часопис «Дошкільне виховання» й додатки: «Палітра педагога» і «Джміль», у рубриках останнього («Художня студія»; «Вернісаж»; «Майстерня»; «Студія декоративного мистецтва») описувався досвід вихователів дошкільних закладів. Така джерельна база дає змогу висвітлити та проаналізувати основні напрями практичної діяльності вихователів дошкільних закладів України з естетичного розвитку дітей у другій половині ХХ ст.

Заняття – основна форма навчально-виховної роботи в дошкільній установі – відігравали провідну роль в естетичному розвитку дошкільників. Під час навчання дітей малювання, ліплення, аплікації вихователі виконували подвійне завдання: по-перше, розвивали в дітей естетичне сприймання, емоції, спостережливість, художній смак, по-друге, формували зображувальні уміння й навички (опанування образотворчими техніками, добір кольорової гами, розташування об'єктів на малюнку, відображення форми предметів тощо) [6, с. 16–17].

Декоративне малювання, технік якого навчали вже з молодшої групи, найкраще розвивало естетичний смак дітей. Наприклад, вихователі дитсадка «Зірочка» Івано-Франківської області на основі зразків народного мистецтва знайомили дітей з технікою гуцульського орнаменту, декорування; виготовлення предметів побуту (вишивання візерунків на скатертині, серветках, хустинках) [10, с. 28–29].

Цікавий досвід накопичено на початку 1970-х рр. у дитсадку № 403 Києва, де проводилися тематичні заняття з малювання («Малювання рушника», «Малювання декоративної квітки з обвідкою», «Малювання хустинки» тощо). Естетичні почуття, художній смак, насолода від спілкування з прекрасним пронизували їх організацію. Починали від навчання простих елементів (декоративна квітка з довгих мазків, декоративна квітка з обвідкою, завитки, агрус, соняшник, декоративні квітки (волошка, волове око, вогник тощо)), оволодіння малювання плазом і кінчиком пензля, елементарними принципами побудови візерунків у різних геометричних формах, діти в підготовчій групі опановували мистецтво прикрашання візерунками предмети (посуд, іграшки, одяг). Стимулювалася вихователями й самостійна зображувальна діяльність дітей, а саме створення орнаментів за власним задумом, без зразків [3, с. 18–26].

Ліплення – другий вид зображувальної діяльності після малювання, який посідав чільне місце у формуванні естетичних смаків і практичних навичок дітей, починаючи з молодшої групи. У 1970-ті рр. значної популярності набула опішнянська іграшка, яка використовувалась у процесі естетичного розвитку, зокрема, вихователями Полтавщини. Заняття мали пізнавальний характер (знайомство з властивостями глини, навички ліплення найпростіших елементів), згодом – опанування ліпленням глиняних керамічних іграшок (напри-

клад, персонажів казок «Зайчикова хатка», «Рукавичка», «Заєць та ведмідь» тощо) [13, с. 27–28]. На заняттях з аплікації в ці роки почали використовувати соломку, з якої діти виготовляли шкатулки, складали сюжетні композиції. У дитячих садках у сільській місцевості дошкільники самі збирали соломинки, вчилися їх зберігати, підготовлювати до використання [8, с. 28–29].

У програмах для дошкільця у 80-ті рр. ХХ ст. акцент робився на формуванні художньо-образного бачення дітей, взаємозв'язку дитячої художньої діяльності з образотворчим національним мистецтвом. Естетичний розвиток засобами зображувальної діяльності спрямовувався на вироблення навичок відображення краси за спостереженнями, уявою, з натури, під час знайомства з творами живопису. Для кожної вікової групи були сформульовані завдання щодо ознайомлення дітей з доступними їхньому розумінню видами народного декоративного мистецтва російського, українського та інших народів, сформульовані програмні вимоги з техніки малювання [11, с. 26].

З метою формування естетичного смаку в дітей вихователі використовували ілюстрації з журналів «Барвінок», «Веселі картинки», «Вогник», «Малятко», «Мурзилка»; у забезпеченні необхідною наочністю вихователів значну роль відіграла редакція аркушевої продукції «Мистецтво», яка видрукувала комплекти наочно-дидактичного матеріалу (з методичними рекомендаціями) до «Українських народних казок», творів дитячої художньої літератури, таких як «Пори року» (автор О. Соловйова); «Ми граємо» (автор К. Батурина); «Картини з навколишнього життя» (автор Н. Зеленко); «Мауглі» Р. Кіплінга; «Золотий ключик» О. Толстого; «Малюк і Карлсон» А. Лінгрен; «Розповіді про тварин»; «Наталя Забіла – дітям»; «Дошкільникам про школу»; «Народні казки»; «Київ – столиця УРСР» тощо. Водночас було видано окремі серії, такі як «Російські та українські письменники», «Композитори», що склались із 36 портретів [1, с. 16–17].

Головна мета образотворчої діяльності в дошкільних закладах полягала в сприянні вихованню творчої особистості. Зміст занять передбачав ознайомлення дітей з творами народного і професійного мистецтва (М. Приймаченко, К. Білокур, Є. Миронова, П. Власенко та ін.), оволодіння ними відповідними прийомами й навичками зображення. Тематика занять пов'язувалась із сезонними явищами природи, улюбленими дитячими творами художньої літератури, традиційними святами, визначними подіями, урахували особливості декоративно-ужиткового мистецтва певного історико-культурного регіону [9, с. 15].

Досвід вихователів Черкащини, дошкільних закладів Закарпаття відбивав зв'язок навчання дітей зображувальної діяльності через долучення до культури рідного краю, що відбилася в побуті, одязі, святах, витворах декоративно-ужиткового мистецтва, народних піснях. На заняттях з малювання, ліплення, аплікації, конструювання, в музичній, театралізованій діяльності вихователі в спільній діяльності з дітьми розвивали в них практичні навички, ілюструючи красу мистецьких творів краян [5, с. 22–23].

Чільне місце в роботі з естетичного розвитку дітей посідали екскурсії до художніх музеїв і виставки, які здійснювались за таким планом: у першій частині дітям пояснювали значення подій, яким присвячено виставку, відбувалось визначення змісту й виражальних засобів конкретних творів, а в другій частині проводився детальний аналіз 1–2 творів. Заключна частина заняття присвячувалась самостійному огляду виставки дітьми [7, с. 6–7].

У 90-х рр. ХХ ст. «родзинками» досвіду з естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності вважаємо таке:

– роботу виховательки д/з № 10 м. Івано-Франківська М. Демчук, яка поряд із традиційними формами зображувальної діяльності використовувала нетрадиційні (малювання пальцем на вологому папері, малювання свічкою, кляксографія, ліплення з паперової маси), а вплив естетичного змісту її занять підсилювався звучанням народної музики [4, с. 24];

– діяльність з ознайомлення дітей з творами живопису завідувачки дитсадком № 88 м. Горлівка Донецької області Л. Шкаріної. Розроблена нею система занять із зображувальної діяльності спрямовувалась на розвиток у вихованців потягу до прекрасного, навчання бачити красу навколо себе й у повсякденних речах, розуміти й цінувати кращі зразки образотворчого мистецтва. Автор пропонувала заняття для дітей різного віку, залучаючи до їх проведення професійних художників, обираючи різноманітні локації (парк, ліс, груповий майданчик, павільйон, художній музей), використовуючи найкращі поетичні зразки та музичні твори задля ілюстрування, дидактичні ігри (наприклад, добір епітетів до слова осінь, небо, дерева тощо) [14, с. 8–9].

Вихователь-методист ясел-дитсадка № 242 м. Запоріжжя Л. Шульга створила й апробувала власну методику роботи з естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності, яку рекомендували для ознайомлення читачам журналу «Дошкільне виховання» фахівці Відділення дошкільного виховання Інституту системних досліджень освіти України. Автор чітко розставляє акценти щодо ролі зображувальної діяльності: головне її завдання – виховання естетичних почуттів, додаткове – навчання технічних прийомів. Малювання, вважає вона, благодатна діяльність для виховання почуттів, а зустрічі з творами мистецтва створюють у дитини відповідний настрій, збуджують уяву й фантазію, викликають бажання власної творчості, тобто «прагнення відтворити свої почуття і враження спонукають взятися за пензель чи олівець» [15, с. 16]. Л. Шульга детально висвітлює систему своєї роботи з дітьми: зміст занять-знайомств, організацію циклу занять за методикою занурення, використання прийомів для спонукання дитини до творчої самостійної діяльності. Значна увага вихователем-методистом приділялась розвитку творчих здібностей дітей на заняттях з малювання (написання натюрморту, портрету), використання казки як прийому розвитку естетичних

суджень дитини («Барви зими», «Барви дощу», «Барви моря», «Казка про пензель» тощо). Безумовною родзинкою цієї методики є використання так званих «Масок настрою» під час підготовки та проведення заняття із зображувальної діяльності.

Про контакт вихователів-практиків і науковців свідчить той факт, що накопичений досвід, узагальнений і науково обґрунтований, ставав предметом жвавого обговорення на шпальтах «Дошкільного виховання», як-от публікації доцента Рівненського педагогічного інституту О. Трусової, присвячені методиці й організації зображувальної діяльності дітей за мотивами українського декоративно-прикладного мистецтва [12, с. 10–11].

У навчально-виховному процесі дошкільних закладів, крім традиційної структури занять, почали використовуватись тематичні та комплексні заняття. Основою тематичних уважалась головна тема, висвітлення якої передбачалося різними шляхами й засобами, а під час комплексних поєднувались усі види художньої діяльності (художньо-мовна, музична, образотворча, танцювальна). Комплексні заняття об'єднувались певною темою та одним завданням, яке полягало в ознайомленні дітей із відповідними художніми образами, жанрами творів або засобами художньої виразності (форма, композиція, ритм тощо). У 1980–1990-ті рр. вихователі широко використовували потенціал комплексних занять з ознайомлення дітей з творами митців, на яких образотворче мистецтво поєднувалося з художнім словом, музикою, що сприяло розвитку емоцій дитини, її уяви, отриманню насолоди від прекрасного.

Зазначимо, що упродовж досліджуваного періоду увага зверталась на визначення та оформлення місць для зон самостійної дитячої діяльності, добір обладнання відповідно до її видів і віку дітей. До таких зон належали зображувальна, музична, театралізовано-ігрова, художньо-мовна й ігрові майданчики. Найбільшою за розміром і насиченістю матеріалами вважалась зона зображувальної діяльності, де розташовувалось відповідне обладнання для малювання, ліплення, аплікації, виготовлення різноманітних виробів. Уважалось, що використання широкого асортименту матеріалів збагачує художню діяльність дошкільників, спонукає їх до творчого використання. Так, наприклад, у старших вікових групах, окрім гуаші, акварелі, пластиліну та паперу різного кольору й формату, рекомендувалось мати темперу, туш, кольорову пастель, клаптики тканини, синтетичну плівку, шкіру, керамічну глину тощо. Для обладнання зони зображувальної діяльності використовувались репродукції картин, художні листівки, зразки творів народно-прикладного мистецтва та дитячі роботи. На ігрових майданчиках діти малювали на асфальті кольоровою крейдою, викладали мозаїку з керамічної плитки, зображення з камінців, сучків і гілок рослин, ліпили з глини, будували споруди з піску, займалися пап'є-маше, плетінням із соломки, взимку – створювали скульптури зі снігу, використовуючи кольоровий лід для прикрашання. Чільне місце в оформленні дошкільного закладу відводилось творам мистецтва, які не тільки прикрашали приміщення, а й сприяли художньому вихованню дітей, формуванню в них естетичного смаку. Програмами вимагалось, щоб експонати були високохудожніми, доступними за змістом для дітей кожної вікової групи, а їх розташування мало вписуватись у загальне оформлення інтер'єру, гармоніювати з кольорами та можливостями простору [2, с. 38–40].

Отже, характерними рисами практичного досвіду вихователів дошкільних закладів України з естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності упродовж другої половини ХХ ст. були акцент на використанні образотворчого мистецтва як впливового засобу розвитку в дітей естетичного сприймання, емоцій і почуттів, творчості, формування художнього смаку; комплексне використання різних видів мистецтва (живопис, музика, художнє слово); пошук нових організаційних форм естетичного виховання; розроблення авторських методик занять з різних видів мистецтва для кожної вікової групи дітей, пошук шляхів розвитку в дітей здібностей, творчої активності, бажання до самостійної художньої діяльності, використання вихователями методів співтворчості тощо. Подальшого вивчення й аналізу потребує досвід вихователів дошкільних закладів з естетичного розвитку дітей, який не був відомий широкому освітянському загалу та міститься в архівних джерелах (звітах управліннь освіти, дитячих садків окремих областей України).

Використана література:

1. Бондар О. Використання наочного матеріалу на заняттях / О. Бондар // Дошкільне виховання. – 1984. – № 9. – С. 16–17.
2. Буркіна Н. Художнє оформлення дошкільного закладу / Н. Буркіна // Дошкільне виховання. – 1977. – № 8. – С. 38–40.
3. Вороніна О. Г. Народне мистецтво у навчанні дітей малювання / О. Г. Вороніна, Г. М. Рибак // Дошкільне виховання. – 1973. – № 6. – С. 18–26.
4. Демчук М. Розвиваймо творчість дітей / М. Демчук // Дошкільне виховання. – 1998. – № 6. – С. 24–26.
5. Ждан В. Збагачує духовна спадщина / В. Ждан, І. Товма // Дошкільне виховання. – 1990. – № 1. – С. 22–23.
6. Контребінська Є. Про навчання малювання в дитячому садку / Є. Контребінська // Дошкільне виховання. – 1958. – № 1. – С. 16–17.
7. Котляр В. Мова живопису / В. Котляр, В. Захарова // Дошкільне виховання. – 1989. – № 1. – С. 6–7.
8. Миронюк Г. Ф. Аплікації з соломки / Г. Ф. Миронюк // Дошкільне виховання. – 1971. – № 8. – С. 28–29.
9. Поліщук О. Використання елементів декоративних розписів Черкащини у роботі з дітьми / О. Поліщук // Дошкільне виховання. – 1996. – № 10. – С. 14–15.
10. Самокиш В. Зразки декоративного мистецтва на заняттях з малювання / В. Самокиш // Дошкільне виховання. – 1970. – № 1. – С. 28–29.
11. Сірченко Л. Декоративне малювання в дитячому садку / Л. Сірченко, Л. Скиданова // Дошкільне виховання. – 1987. – № 6. – С. 26–27.

12. Трусова О. Наслідуючи майстрів / О. Трусова // Дошкільне виховання. – 1992. – № 6–7. – С. 10–11.
13. Шиян Г. Художня кераміка в дитячому садку / Г. Шиян // Дошкільне виховання. – 1970. – № 1. – С. 27–28.
14. Шкаріна Л. Шлях до мистецтва / Л. Шкаріна // Дошкільне виховання. – 1992. – № 1. – С. 8–9.
15. Шульга Л. Коли оживають речі / Л. Шульга // Дошкільне виховання. – 1993. – № 6. – С. 16–17.

References:

1. Bondar O. Vykorystannia naochnoho materialu na zaniattiakh / O. Bondar // Doshkilne vykhovannia. – 1984. – № 9. – S. 16–17.
2. Burkina N. Khudozhnie oformlennia doshkilnoho zakladu / N. Burkina // Doshkilne vykhovannia. – 1977. – № 8. – S. 38–40.
3. Voronina O. H. Narodne mystetstvo u navchanni ditei maliuvannia / O. H. Voronina, H. M. Rybak // Doshkilne vykhovannia. – 1973. – № 6. – S. 18–26.
4. Demchuk M. Rozvyvaimo tvorchist ditei / M. Demchuk // Doshkilne vykhovannia. – 1998. – № 6. – S. 24–26.
5. Zhdan V. Zbahachuie dukhovna spadshchyna / V. Zhdan, I. Tovma // Doshkilne vykhovannia. – 1990. – № 1. – S. 22–23.
6. Kontrebinska Ye. Pro navchannia maliuvannia v dytiachomu sadku / Ye. Kontrebinska // Doshkilne vykhovannia. – 1958. – № 1. – S. 16–17.
7. Kotliar V. Mova zhyvopysu / V. Kotliar, V. Zakharova // Doshkilne vykhovannia. – 1989. – № 1. – S. 6–7.
8. Myroniuk H. F. Aplikatsii z solomky / H. F. Myroniuk // Doshkilne vykhovannia. – 1971. – № 8. – S. 28–29.
9. Polishchuk O. Vykorystannia elementiv dekoratyvnykh rozpysiv Cherkashchyny u roboti z ditmy / O. Polishchuk // Doshkilne vykhovannia. – 1996. – № 10. – S. 14–15.
10. Samokys V. Zrazky dekoratyvnoho mystetstva na zaniattiakh z maliuvannia / V. Samokys // Doshkilne vykhovannia. – 1970. – № 1. – S. 28–29.
11. Sirchenko L. Dekoratyvne maliuvannia v dytiachomu sadku / L. Sirchenko, L. Skydanova // Doshkilne vykhovannia. – 1987. – № 6. – S. 26–27.
12. Trusova O. Nasliduiuchy maistriv / O. Trusova // Doshkilne vykhovannia. – 1992. – № 6–7. – S. 10–11.
13. Shyian H. Khudozhnia keramika v dytiachomu sadku / H. Shyian // Doshkilne vykhovannia. – 1970. – № 1. – S. 27–28.
14. Shkarina L. Shliakh do mystetstva / L. Shkarina // Doshkilne vykhovannia. – 1992. – № 1. – S. 8–9.
15. Shulha L. Koly ozhyvaiut rechi / L. Shulha // Doshkilne vykhovannia. – 1993. – № 6. – S. 16–17.

Беспалько А. М. Эстетическое развитие детей средствами изобразительной деятельности как направление работы дошкольных учреждений Украины (вторая половина XX века)

Статья посвящена историко-педагогическому анализу практики эстетического развития детей в дошкольных учреждениях Украины во второй половине XX в. Определены объективные обстоятельства, повлиявшие на содержание, формы и методы деятельности воспитателей по эстетическому развитию детей (обновление программ воспитания и обучения, наличие методического обеспечения, интенсивные научные поиски ученых по вопросам теории эстетического воспитания и т. д.). Охарактеризованы традиционные (занятия, самостоятельная деятельность, экскурсия, беседа и т. д.) и инновационные (метод погружения, метод сотворчества, занятие-знакомство и т. д.) пути руководства изобразительной деятельностью детей. Подчеркивается, что значительную роль в обновлении содержания деятельности дошкольных учреждений в направлении эстетического развития дошкольников сыграла творческая активность педагогов. Сделаны выводы, что изобразительная деятельность рассматривалась как важное средство влияния на эстетическое развитие детей; воспитатели комплексно использовали разные виды искусства (живопись, музыка, художественная литература); экспериментировали с формами воспитания; разрабатывали авторские методики для отдельных возрастных групп детей с целью развития их творческих способностей, активности, самостоятельности.

Ключевые слова: дошкольник, эстетическое развитие, изобразительная деятельность, дошкольное учреждение, рисование, аппликация, лепка, Украина.

Bespalko H. M. Aesthetic development of children by means of figurative activity as a directive of work Ukraine preschool institution (second half of XX st.)

The article is devoted to the historical-pedagogical analysis of the practice of aesthetic development of children in preschool institutions of Ukraine in the second half of the XX century. The objective circumstances that influenced the activity of preschool educational institutions for the aesthetic development of children were identified (updating of education and training programs, available methodological support, intensive scientific searches of domestic researchers on the theory of aesthetic education, etc.). Traditional (classes, independent activities, excursions, conversations, etc.) and innovative (method of immersion, method of co-creation, classes-acquaintance, etc.) are described. The ways of guiding the depictions of children are described. It is emphasized that the creative activity of teachers played an important role in updating the content of preschool institutions in the direction of aesthetic development of pupils. It is concluded that figurative activity was considered as an important means of influencing the aesthetic development of children; educators used complex art (painting, music, artistic word); experimented with forms of aesthetic education; developed author's methods of classes for each type of art for certain age groups of children for the development of creative abilities, activity, independence in artistic activities, etc.

Key words: preschooler, aesthetic development, figurative activity, preschool institution, drawing, application, modeling, Ukraine.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ДОГЛЯДУ ЗА ХВОРИМИ ІЗ СИНДРОМОМ ХРОНІЧНОГО БОЛЮ

У статті проаналізовано проблемні питання підготовки студентів-медиків із питання догляду за хворими із синдромом хронічного болю, адже надзвичайно актуальною є проблема підготовки медичних працівників до надання паліативної допомоги пацієнтам удома й у спеціалізованих стаціонарних закладах. Медичні працівники повинні не лише боротися за життя невиліковних пацієнтів, а й робити все можливе заради усвідомлення ними логічності кінця життєвого шляху як природного та безперечного складника буття людини.

Охарактеризовано поняття «паліативна компетентність», якою повинні володіти майбутні медичні спеціалісти, а також визначено основні складники паліативної допомоги. Запропоновано паліативну компетентність медичного працівника середньої ланки (бакалавра медицини, медичної сестри, фельдшера, акушерки) розглядати як інтегративну якість високомотивованої особистості. Вона структурована як сукупність професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей і забезпечує здатність фахівця відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом належного виконання завдань медичної діяльності згідно з деонтологічними нормами поведінки.

Проаналізовано наукову літературу за проблеми дослідження, уточнено зміст поняття «професійна компетентність медичного працівника», «паліативна допомога», «паліативне лікування», «паліативна медицина», «хоспісна допомога».

Багаторічний міжнародний досвід свідчить, що система паліативної та хоспісної допомоги, в основу якої покладено мультидисциплінарний і міжсекторальний підходи, найбільш адекватно забезпечує потреби та належну якість життя паліативних пацієнтів і їхніх рідних, сприяє збереженню гідності наприкінці біологічного життя.

Ключові слова: паліативна компетентність, медичний працівник, професійна підготовка.

Натепер спеціальність 223 «Медсестринство», що включає в себе підготовку сестер медичних, фельдшерів та акушерок, дає можливість готувати висококваліфікованих спеціалістів, які мають достатній потенціал, щоб вирішувати проблеми й задовольняти потреби окремих людей і суспільства загалом, які виникають у зв'язку зі змінами здоров'я. Догляд за хворими із синдромом хронічного болю потребує специфічних знань і методів поводження з ними. Медичний персонал, що опікується людьми, які чітко усвідомлюють граничність свого земного перебування, має бути паліативно компетентним.

Пріоритетним напрямом модернізації сучасної системи вищої медичної освіти є підвищення якості професійної підготовки медичних працівників. Актуальним у сучасній освіті, особливо у сфері вищої медичної освіти, стає компетентнісний підхід, який забезпечує перехід від теоретичних знань до отримання практичного досвіду роботи й фахової компетентності. Нами уточнено поняттєво-термінологічний апарат дослідження («професійна компетентність медичного працівника», «паліативна допомога», «паліативне лікування», «паліативна медицина», «хоспісна допомога»); вивчено особливості формування паліативної компетентності бакалаврів медицини в процесі професійної підготовки;

Деякі аспекти надання допомоги хворим із синдромом хронічного болю репрезентовано в працях таких науковців, як Г. Боднар, І. Вітенко, А. Попович, О. Єгорова, В. Лапотников (організаційні та педагогічні аспекти проблеми), Н. Антоненкова, О. Введенська, Д. Дячук, Ю. Ходаревська (допомога інкурабельним онкологічним хворим) тощо.

Уперше Всесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ) започаткувала паліативну допомогу як окремий напрям медицини в 1982 р. Паліативну допомогу до цього часу визначали як догляд за людиною в останні дні її життя. Сучасні науковці найбільш широко вживають визначення цього поняття, яке запропонувала ВООЗ у 2002 році: паліативна та хоспісна допомога (ПХД) є комплексним підходом, метою якого є забезпечення максимально можливої позитивної якості життя пацієнта з невиліковним (смертельним) захворюванням і членів його родини шляхом запобігання стражданням і полегшення їх, завдяки своєчасному діагностуванню проблем, що виникають, і проведенню адекватних лікувальних заходів (при больовому синдромі та інших розладах життєдіяльності), а також надання психосоціальної й моральної підтримки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування професійної підготовки та емпіричне визначення сутності й особливостей формування паліативної компетентності студентів-медиків.

В Україні через відсутність системи паліативної допомоги досить часто такі люди залишаються на самоті зі своїми проблемами: болем, стражданням через розлади органів і систем життєдіяльності, відсутністю необхідного догляду та психологічної підтримки, самотністю й соціальною ізоляцією. Соціальна незахищеність і порушення прав таких пацієнтів через недосконалість законодавчої та нормативно-правової бази, а також через відсутність належної системи паліативної допомоги очевидна [3, с. 226–227].

Професійна підготовка медичних працівників для роботи з інкурабельними хворими не здійснюється на належному рівні. Поруч із пацієнтами в термінальній стадії захворювання зазвичай виявляються невідповідні фахівці, котрі не володіють спеціальними знаннями та навичками. Пацієнт залишається наодинці зі

свою хворобою, болем, психологічними проблемами. Відсутність кваліфікованого догляду призводить до зниження якості життя термінальних хворих.

Поняття «паліативна допомога» за сутнісними ознаками є дещо ширшим за поняття «паліативне лікування», «паліативна медицина», «хоспісна допомога», «паліативний догляд». Паліативна допомога, на відміну від інших видів медичної допомоги, ґрунтується на комплексному підході, акцентує особливу увагу членів родини на потреби паліативного пацієнта.

Отже, паліативна допомога є комплексом медичних, соціальних, психологічних і духовних заходів, спрямованих на поліпшення якості життя пацієнтів із невиліковною хворобою і несприятливим прогнозом життя, а також членів їхніх родин. Головними завданнями паліативної допомоги є забезпечення максимально можливої якості життя шляхом позбавлення від болю, зменшення розладів життєдіяльності й інших важких проявів хвороби, надання адекватного догляду, психологічної, соціальної та духовної допомоги хворим і їхніх рідним в умовах хоспісу, спеціалізованих медичних відділень або вдома.

Варто зазначити, що в науковому обігу до 2009 року сформувалося більше ніж 60 дефініцій паліативної та хоспісної допомоги [2, с. 40]. Усі вони передбачають полегшення страждань умираючого та забезпечення його адекватним знеболенням. При цьому науковцями біль розглядається як комплексне фізичне, соціальне, психологічне, духовне страждання. Отже, паліативна допомога повинна включати в себе медичний, соціальний, психологічний і духовний складники. Дослівно переклад латинського слова «pallio» означає «покриваю, захищаю», що передбачає оточення того, хто потребує, турботою, теплом, захистом [7, с. 14].

Основними складниками паліативної допомоги є профілактика й усунення хронічного больового синдрому, симптоматична терапія, догляд, психологічна й духовна підтримка хворого та його родини. Надання паліативної допомоги здійснюється на принципах доступності, адекватності, безперервності й наступності з урахуванням етичного та гуманного ставлення до вмираючого і членів його родини.

В Україні розвивається несприятлива демографічна ситуація. Спостерігається невинне старіння населення і зростання питомої ваги осіб похилого віку, які страждають від важких хронічних невиліковних хвороб, передусім від злоякісних новоутворень. Сьогодні в Україні кількість людей у віці 75 років і старших становить близько 3 мільйонів осіб, що зумовлює збільшення загальної смертності населення. Відповідно до рекомендацій ВООЗ, 60–80% зазначених вище хворих потребують паліативної допомоги. В Україні зафіксовано високий рівень смертності: щороку помирають понад 700 тисяч осіб [8].

Нині в Україні на обліку в онкологічних лікувально-профілактичних закладах перебуває понад 910 тисяч хворих на злоякісні новоутворення, щороку виявляється 160 тисяч нових випадків цього захворювання. Динаміка зростання онкологічної захворюваності є однією з найвищих у Європі.

Науковці зазначають категорії людей, які потребують паліативної допомоги. Це дорослі й діти в термінальних стадіях онкологічних і серцево-судинних захворювань, СНДу й туберкульозу, хворі з важкими травматичними та дегенеративними ураженнями головного і спинного мозку, периферичної нервової системи й опорно-рухового апарату, інваліди та особи старшого віку тощо. Окрім того, члени родин паліативних пацієнтів також потребують професійної допомоги. Коли в сім'ї з'являється невиліковно хвора людина, особливо впродовж останніх місяців і тижнів перед смертю, це спричиняє зниження якості життя всієї родини і стає причиною важких психоемоційних, соціальних та економічних розладів її функціонування. Під час економічної кризи очікується збільшення кількості сімей, які перейшли межу бідності у зв'язку з непосильними видатками на потреби тяжкохворого члена родини. Тому, окрім спеціалізованої медичної допомоги, такі пацієнти та їхні близькі потребують також належної соціальної, психологічної й духовної підтримки. З урахуванням рідних і близьких тяжкохворих кількість потребуючих паліативної опіки щороку в Україні становить близько 1,5 мільйона осіб, що робить цю проблему одним із найбільш важливих медико-соціальних завдань уряду та суспільства [4, с. 228].

За оцінками даними експертів ВООЗ, до 2050 р. кількість людей, старших за 60 років, подвоїться. Прогнози доводять, що до 2020 року серед основних причин смерті людей, старших за 60 років, будуть онкологічна патологія, ішемічна хвороба серця, порушення мозкового кровообігу, хронічні респіраторні захворювання та інфекції нижніх дихальних шляхів [5]. При цьому розвиток мережі закладів паліативної допомоги в Україні, на жаль, суттєво відстає від потреби. За даними Всеукраїнської громадської організації «Українська ліга сприяння розвитку паліативної та хоспісної допомоги» та Міністерства охорони здоров'я, нині в Україні функціонують 7 хоспісів і 50 відділень, які можуть бути ідентифіковані як хоспіси, та відділення паліативної допомоги, в яких розгорнуто 1054 ліжка паліативної допомоги, за мінімальної потреби в 4,5 тис. ліжок [8]. В Україні матеріально-технічна база цих закладів паліативної допомоги не відповідає міжнародним стандартам, а умови перебування хворих у більшості з них незадовільні.

В Україні перші хоспіси з'явилися в 1996 р. у Львові, Івано-Франківську (з ініціативи управліннь охорони здоров'я відповідних обласних державних адміністрацій) і Коростені (Житомирська область, з ініціативи Української Православної Церкви та обласного осередку Товариства Червоного Хреста України). На той час в Україні не було системи підготовки медичних кадрів, які були б спроможні компетентно надавати паліативну допомогу невиліковним хворим. Лише у 2008 році Наказом МОЗ України № 159-0 створено Державне підприємство «Інститут паліативної та хоспісної медицини МОЗ України», якому наданий статус базового науково-методичного та клінічного закладу з питань допомоги людям з невиліковними хворобами й обмеженим строком (прогнозом) життя. Найважливішими завданнями діяльності Інституту паліативної та хоспісної

медицини стали розроблення й контроль за виконанням Державної програми, удосконалення нормативних актів, що регулюють надання населенню паліативної допомоги, підготовка фахівців, розвиток мережі хоспісів, розроблення й контроль за дотриманням стандартів і протоколів, інформування громадськості з питань паліативної допомоги. Перша кафедра паліативної та хоспісної медицини в Україні створена 1 грудня 2009 року в Національній медичній академії післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика (далі – НМАПО). Перший випуск курсантів кафедри паліативної та хоспісної медицини НМАПО імені П.Л. Шупика відбувся у 2010 році.

Важливим етапом становлення паліативної медицини стало створення 17 грудня 2010 року Всеукраїнської громадської організації «Українська ліга сприяння розвитку паліативної та хоспісної допомоги» і проведення у 2012 році в Ірпені Першого національного конгресу з паліативної допомоги.

Останніми роками в Україні починає активніше застосовуватися термін паліативна допомога. Щороку в лікарнях перебуває велика кількість пацієнтів із термінальними стадіями онкологічних, інфекційних (ВІЛ, туберкульоз) і загальносоматичних захворювань, що вже не потребують спеціалізованого лікування. Усе, що необхідно цим пацієнтам, – це високоякісний догляд, адекватний рівень знеболення, психологічна та соціальна підтримка. Але, на жаль, українська система охорони здоров'я не надає належної уваги підготовці фахівців у галузі паліативної допомоги.

Паліативна допомога є складником медичної допомоги, її надають пацієнтам із прогресуючими, зазвичай невиліковними захворюваннями на пізніх стадіях розвитку. Основною метою паліативної допомоги є поліпшення якості життя хворого та членів його родини, психологічна, соціальна й духовна підтримка.

Паліативна медична допомога передбачає використання комплексу медичних втручань, спрямованих на позбавлення болю та полегшення інших важких проявів захворювання, з метою поліпшення якості життя невиліковно хворих громадян. Клінічна картина будь-якого захворювання віддзеркалює ставлення хворого до своєї хвороби. Зазвичай соматичне страждання поєднується з реакцією особистості на його прояви, супроводжується моральним стражданням, яке іноді перевищує больовий синдром. Співвідношення цих двох компонентів можуть бути різними, однак вони завжди взаємопов'язані між собою та проявляються водночас.

Не завжди можливо подовжити життя пацієнта, але необхідно полегшити його фінальну стадію. Медичні працівники повинні не лише боротися за життя невиліковних пацієнтів, а й робити все можливе заради усвідомлення ними логічності кінця життєвого шляху як природного та безперечного складника буття людини.

Психосоціальні аспекти надання паліативної допомоги є надзвичайно актуальними. Симптоматичне лікування хворих зазвичай оминає проблему надання психологічної допомоги хворим. Як зазначають Г. Бондар, І. Вітенко, А. Попович і Н. Семікоз, навички спілкування з хворими, вміння вислухати пацієнта, правильно оцінити його реакцію на хворобу, ступінь самооцінювання та глибину переживань є основою довірливих стосунків між лікарем і пацієнтом і важливою передумовою успішного лікування. Для цього лікар повинен знати особливості психологічних реакцій хворих на свій стан, вимушену зміну способу життя й неминучість фатального наслідку. Практично дуже важливими є навички надання психологічної допомоги родичам хворого та доглядаючому персоналу, що також входить у сферу паліативної медичної допомоги. При цьому не можна залишати без уваги необхідність оцінювання впливу на стан хворого релігійних, культурних і в тому числі сексуальних факторів, про які до недавнього часу воліли не згадувати [9, с. 8].

Н. Агєєва пропонує впроваджувати в практику роботи медичних працівників інтегративний підхід, який полягає у співпраці медичного персоналу з психологами й соціальними працівниками, є основою паліативного догляду та психологічної підтримки невиліковно хворих пацієнтів і їхніх родичів. Створення й розвиток у країні паліативної медичної допомоги зумовлені необхідністю розширення заходів соціального захистеності «приречених» хворих, є не лише показником високого ступеня гуманізму в певному суспільстві, а й свідчить про підвищення якості життя громадян і реалізації їхнього права на гідну смерть [1, с. 43]. Отже, медична сестра зобов'язана з повагою ставитися до права вмираючого на гуманне поводження з ним і гідну смерть. Евтаназія, тобто навмисні дії медсестри з метою припинення життя вмираючого пацієнта, навіть на його прохання, є неетичною та професійно неприпустимою.

Паліативна допомога покликана підвищувати якість життя пацієнта, незважаючи на передбачувану невелику тривалість життя. Головний принцип полягає в тому, що від якого б захворювання пацієнт не страждав, яким би важким це захворювання не було, які б кошти не були використані для його лікування, завжди можна знайти спосіб підвищити якість життя пацієнта в останні дні життя.

Підводячи підсумки, варто зазначити, що надання ефективної паліативної допомоги передбачає:

- полегшення болю й розладів життєдіяльності, що спричиняють страждання;
- ствердження життя й розгляд смерті як природного процесу;
- поєднання соціальних, психологічних і духовних аспектів піклування про пацієнта;
- упровадження системи підтримки, що дає хворому змогу жити гідно до самої смерті;
- допомогу родині пережити складні часи хвороби пацієнта й тяжкої втрати;
- застосування комплексного міждисциплінарного підходу, спрямованого на забезпечення нагальних потреб хворого та членів його родини;
- покращення якості життя й позитивного впливу на перебіг хвороби.

Натепер існує багато перешкод на шляху створення й розвитку системи надання паліативної та хоспісної допомоги. Серед них найвагомішими є нерозвинена мережа закладів, що надають паліативну допомогу; незадовільна матеріально-технічна база, недостатньо кваліфікований медичний персонал.

Серед головних причин, що детермінують недоліки професійної підготовки медичних працівників для сфери паліативної й хоспісної допомоги, Д. Дячук виокремлює такі:

- у медичних навчальних закладах недостатньо уваги звертають на проблему паліативної допомоги й допомоги в останні роки життя;
- наукове розроблення проблем паліативної допомоги є недосконалим, через це такі питання в навчальних посібниках і підручниках недостатньо висвітлені;
- високими є ціни на спеціалізовану медичну літературу, що зумовлено високою вартістю перекладу і друку та невеликими тиражами;
- недостатнє знання іноземних мов нашими спеціалістами і брак коштів на участь у наукових форумах, що проводяться за кордоном, практично унеможливають їхнє спілкування з іноземними колегами й ознайомлення з досвідом організації паліативної допомоги за межами України [6].

Крім того, населення та медична громадськість України не готові визнати необхідність розвитку паліативної допомоги й допомоги на премортальній стадії життя. Засоби масової інформації практично не висвітлюють надзвичайно важливих питань надання паліативної допомоги населенню і створення мережі хоспісів у країні.

Серед вагомих причин низької якості паліативної допомоги в Україні є недосконалість системи професійної підготовки медичних сестер, які найбільше часу проводять з інкурабельними хворими й надають їм і членам їхніх родин комплексну допомогу. На нашу думку, у процесі професійної підготовки медичних працівників середньої ланки доцільним є формування в них особливого виду компетентності, а саме паліативної. Високий рівень паліативної компетентності передбачає безперервне вдосконалення фахових знань і вмінь, підвищення професійного рівня фахівця впродовж життя, спроможність приймати адекватні терапевтичні рішення, здатність розпізнавати екстрені стани й кваліфіковано надавати невідкладну допомогу, врахування соціально-економічних чинників у збереженні здоров'я людей і розвитку патологічних процесів, виявлення здатності до соціальної взаємодії та міжособистісної комунікації. Медичні фахівці зобов'язані надавати професійну допомогу пацієнтам незалежно від їхнього віку, статі, характеру захворювання, національної належності, освіти, соціального статусу, релігійних, політичних переконань, культурного походження тощо.

У межах паліативної компетентності майбутні медичні працівники повинні досконало володіти базовими знаннями про структуру та функції організму, здоров'я і хворобливі стани, динаміку патологічного процесу, особливості проявів людської психіки, етичні принципи медицини, системні способи мислення й раціональний підхід до розв'язання медичних проблем. Особливого значення набуває здатність фахівця розвивати свої здібності, уміння вчитися, працювати самостійно, виконувати адекватні професійні дії.

Отже, медичний працівник середньої ланки повинен виявляти співчуття й повагу до життя пацієнта. Він зобов'язаний поважати право пацієнта на полегшення страждань відповідно до наявного рівня медичних знань. Він зобов'язаний досконало володіти необхідними знаннями та вміннями в галузі паліативної медичної допомоги, що дає вмираючому можливість гідно завершити життя. Серед його професійних обов'язків важливе місце посідає запобігання стражданням і полегшення страждань, пов'язаних із процесом умирання, надання вмираючому та його родині належної психологічної підтримки, дотримання медичної етики у власній поведінці, виявлення щирого співчуття до пацієнтів, уміння розраджувати їх. Він зобов'язаний ставитися шанобливо до померлого пацієнта, враховувати національні й релігійні звичаї.

Подальші дослідження варто спрямувати на розроблення технологічного інструментарію і комплексної програми розвитку паліативної компетентності бакалаврів медицини.

Використана література:

1. Агеева Н. А. Биоэтическое измерение паллиативной медицины / Н. А. Агеева // Современная медицина: актуальные вопросы : материалы XXV Междунар. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д, 2013. – № 13. – С. 39–43.
2. Вольф А. А. Развитие паллиативной и хосписной помощи как новое направление социальной политики и роль организаций гражданского общества в этом процессе / А. А. Вольф // Грамота. – 2014. – № 2 (40). – Ч. I. – С. 39–43. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gramota.net/materials/3/2014/2-1/.
3. Актуальні питання впровадження системи паліативної допомоги та забезпечення прав пацієнтів з обмеженим прогнозом життя в Україні / [Ю. І. Губський, А. В. Царенко, О. О. Скорина та ін.] // Право на медичну допомогу в Україні : зб. наук. ст. – Харків, 2009. – С. 224–266.
4. Діяльність Інституту паліативної та хоспісної медицини МОЗ України у 2010 році щодо удосконалення нормативно-правового бази паліативної та хоспісної медицини в Україні / [Ю. І. Губський, А. В. Царенко, А. Л. Шевчик, О. М. Бабійчук] // Медичне право. – 2011. – № 2. – С. 4–16.
5. Доклад о состоянии здравоохранения в Европе (2009 г.). – Женева : Всемирная организация здравоохранения, 2010. – 205 с.
6. Дячук Д. Організаційні підходи до надання паліативної медичної допомоги інкурабельним онкологічним хворим / Д. Дячук // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2003. – № 2. – С. 48–54.
7. Егорова О. Ю. Организация служб паллиативной помощи / О. Ю. Егорова. – М. : Свято-Димитриевское сестричество, 2007. – 142 с.
8. Паліативна допомога : [інформаційний бюлетень]. – К. : ВГО «Українська ліга паліативної та хоспісної допомоги», 2014. – 88 с.
9. Паліативна медицина: організаційні і педагогічні аспекти / [Г. В. Бондар, І. С. Вітенко, А. Ю. Попович, Н. Г. Семікоз] // Медична освіта. – 2003. – № 2. – С. 7–9.

References:

1. Ageeva N. A. Biojeticheskoe izmerenie palliativnoj mediciny [Bioethical dimension of palliative medicine]. Modern medicine, current issues, the XXV Int. scientific-practical. Conf. Rostov n/d, 2013, Vol. 13, p. 39–43.
2. Vol'f A. A. Razvitie palliativnoj i hospisnoj pomoshhi kak novoe napravlenie social'noj politiki i rol' organizacij grazhdanskogo obshhestva v jetom processe [The development of palliative and hospice care as a new direction of social policy and the role of civil society organizations in this process]. Elektonnyy resurs, A. Wolf Diploma, 2014, Vol. 2 (40), part I, pp. 39–43. Mode of access to Zh.: www.gramota.net/materials/3/2014/2-1/.
3. Gubs'ky'j Yu. I. Aktual'ni py'tannya vprovadzhennya sy'stemy' paliaty'vnoyi dopomogy' ta zabezpechennya prav paciyentiv z obmezheny'm prognozom zhy'ttya v Ukraini [Current issues of implementation of palliative care and the rights of patients with limited life prognosis in Ukraine]. Yu Gubsky, A. Tsarenko, AA Skoryna [et al.], The right to medical assistance in Ukraine, Coll. Science. Art, H., 2009, pp. 224–266.
4. Diyal'nist' Insty'tutu paliaty'vnoyi ta xospisnoyi medy'cy'ny' MOZ Ukrainy' u 2010 roci shhodo udoskonalennya normaty'vno-pravovogo bazy' paliaty'vnoyi ta xospisnoyi medy'cy'ny' v Ukraini [Current issues of implementation of palliative care and the rights of patients with limited life prognosis in Ukraine]
5. Doklad o sostojanii zdoravoohraneniya v Evrope (2009 g.) [A report on the status of health in Europe (2009)]. – Geneva, world health organization, 2010. 205 p.
6. Dyachuk D. Orhanizatsiyni pidkhody do nadannya paliatyvnoyi medychnoyi dopomohy inkurabel'nym onkolohichnym khvorym [Organizational approaches to the provision of palliative care for the incurable cancer patients]. D. Dyachuk, Bulletin of social hygiene and organization of health care of Ukraine, 2003, No. 2, pp. 48–54.
7. Egorova O. Ju. Organizacija sluzhb palliativnoj pomoshhi [Organizational approaches to the provision of palliative care for the incurable cancer patients]. Egorova, M, the St. Dimitry Sisterhood, 2007, 142 p.
8. Paliatyvna dopomoha [Palliative care], [informats. bull.], K, NGO «Ukrainian League of palliative and hospice care», 2014, 88 p.
9. Paliatyvna medytsyna: orhanizatsiyni i pedahohichni aspekty [Palliative care: organizational and pedagogical aspects]. G. V. Bondar, I. S. Vitenko, A. Y. Popovich, N. G. Semikoz, Medical education, 2003, Vol. 2, pp. 7–9.

Билык Л. В. Профессиональная подготовка студентов-медиков по уходу за больными с синдромом хронической боли

В статье проанализированы проблемные вопросы подготовки студентов-медиков по вопросу ухода за больными с синдромом хронической боли, так как особенно актуальными есть вопросы подготовки медицинских работников к оказанию паллиативной помощи пациентам на дому и в специализированных стационарных учреждениях. Медицинский персонал должен не только бороться за жизнь неизлечимых пациентов, но и делать всё возможное ради осознания ими логичности конца жизненного пути как естественной и непрерывной части человеческого бытия.

Охарактеризовано понятие «паллиативная компетентность», которой должны владеть будущие медицинские специалисты, а также определяются основные составляющие паллиативной помощи. Предлагается паллиативную компетентность медицинского работника среднего звена (бакалавра медицины, медицинской сестры, фельдшера, акушерки) рассматривать как интегративное качество высокомотивированной личности. Она определяется совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально-личностных качеств и обеспечивает способность специалистов отвечать общественным требованиям медицинской профессии путём надлежащего выполнения задач медицинской деятельности в соответствии с деонтологическими нормами поведения.

Проанализирована научная литература по проблеме исследования, уточнено содержание понятий «профессиональная компетентность медицинского работника», «паллиативная помощь», «паллиативное лечение», «хосписная помощь».

Многолетний международный опыт свидетельствует, что система паллиативной и хосписной помощи, применяя мультидисциплинарный и межсекторальный подходы, наиболее адекватно обеспечивает потребности и надлежащее качество жизни паллиативных пациентов, а также их родственников, способствует сохранению достоинства в конце биологической жизни.

Ключевые слова: паллиативная компетентность, медицинский работник, профессиональная подготовка.

Bilyk L. V. Professional training of medical students to nursing care for patients with chronic pain syndrome

The article analyzes the problematic issues of training medical students on the issue of care for patients with chronic pain syndrome because it is extremely important the issue of training health workers to provide palliative care to patients at home and in inpatient facilities for palliative care. Their training on the undergraduate stage, the principles of palliative care ensures the formation of a competent employee to care for the sick incurability. Health workers must not only fight for the lives of incurable patients, but also to do everything possible for the sake of their awareness of the logic of the end of life's journey as a natural and indisputable part of human existence.

Characterized by the concept of “partial competence”, which should have future medical professionals, as well as the main components of palliative care. The proposed palliative care competence of medical workers of middle level (degree of bachelor of medicine, nurses, paramedic, midwife) to be considered as an integrative quality of personality. It is structured as a set of professional knowledge and skills, personal and professional qualities and provides the ability for a specialist to meet public requirements of the medical profession to adequately perform the tasks of medical activity according to deontology norms of behavior.

Analyzed scientific literature on the research problem, refined the content of concept “professional competence of the medical worker”, “palliative care”, “palliative care”, “palliative care”, “hospice care”.

Many years of international experience shows that the system of palliative and hospice care, which was based on a multi-disciplinary and intersectoral approaches, most adequately meets the needs and quality of life of palliative patients and their families, helps preserve dignity at the end of biological life.

Key words: palliative competence, medical professional, professional training.

УДК 371(09)(477.8)

Бодак Л. Й.

ОСТАП МАКАРУШКА ПРО РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ

У статті акцентовано увагу на ролі соціальних інститутів у педагогічній спадщині Остапа Макарушки (1867–1931) – педагога, науковця, культурно-освітнього діяча. Родина, школа й церква – ці три інститути повинні гармонійно впливати на виховання молоді.

Використано праці О. Макарушки, в яких обґрунтовано роль української сім'ї Галичини у вихованні дитини. Стверджено, що в батьківській хаті, у родинному оточенні дитині прищеплювали загальнолюдські та національні цінності. Практика сімейного виховання передбачала формування в кожній дитині моральних оцінок з позицій добра, любові, справедливості. Зроблено висновок, що, здійснюючи родинне виховання, батьки забезпечують дитині почуття рівноваги, довіри й захищеності.

Розкрито форми співпраці сім'ї і школи (батьківські ради, гуртки, педагогічні лекторії, зустрічі, популяризація педагогічної літератури), обґрунтовано необхідність організації педагогічного всеобучу батьків, піднесення їхньої відповідальності за виховання дітей у педагогічному доробку О. Макарушки.

Ключові слова: українська сім'я, родина, школа, церква, співпраця сім'ї і школи, виховання, цінності, батьківські ради, педагогічні лекторії, О. Макарушка.

Українська педагогіка останнім часом активно пропагує ідеї родинного виховання, які мають в українській сім'ї глибокі традиції. Сім'я – це те первинне середовище, в якому дитина вчиться говорити, спостерігати, міркує, що таке добро і зло, і, найважливіше, вчиться дорожити честю сім'ї. Саме в сім'ї дитина ознайомлюється зі звичаями, традиціями, які накладають відбиток на життя вже сформованої особистості.

Упродовж другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст. провідним чинником у формуванні особистості дитини педагоги краю вважали українську сім'ю. О. Барвінський, І. Бартошевський, П. Біланюк, Ю. Дзєрович, О. Макарушка, О. Партицький та ін. обґрунтували положення, що виховання свідомого покоління починається від народження дитини в родинному оточенні, у батьківській хаті. Для Галичини характерним було родинне виховання, оскільки у виховному процесі брали участь батьки, родичі, свояки. Українська сім'я зберегла і проповідувала загальнолюдські й національні цінності, прищеплювала любов до рідного краю, до народних і релігійних традицій, звичаїв, до праці. Використовуючи народно-педагогічні методи та прийоми, українська сім'я плекала національно свідоме покоління [8, с. 204].

Досліджуючи виховний потенціал української сім'ї – найбільшої виховательки, життєвого осередку, святині людського духу, спасительки нації, М. Стельмахович зазначав, що українцям притаманне родинне виховання. Окремі аспекти сімейного виховання розкрито в дослідженнях сучасних науковців (А. Вихруща, І. Зайченко, С. Золотухіної, М. Євтуха, М. Чепіль та ін.). Важливі проблеми національного виховання в Галичині висвітлено в працях І. Бежа, В. Бондара, Т. Завгородньої, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика та ін. Р. Вишнівський досліджує роль сім'ї як чинника виховання у творчому доробку І. Франка, Г. Савчин – у педагогічній спадщині І. Филипчика, Х. Косило – у педагогічному доробку Г. Врецьони. Означеній проблемі чимало публікацій присвятив О. Макарушка. Поки що в історико-педагогічній науці ця проблема не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – розкрити погляди О. Макарушки на роль соціальних інститутів (сім'ї, школи й церкви) у вихованні дитини.

Остап Макарушка (1867–1931) належить до цієї ж плеяди української інтелігенції, праця якої на сучасному етапі не достатньо розкрита та вивчена. О. Макарушка – педагог, науковець, культурно-освітній діяч, дійсний член НТШ, один із організаторів діяльності педагогічного товариства «Рідна школа» в Галичині. Його педагогічна діяльність позначена такими віхами: вчитель Львівської та Коломийської гімназії (1894–1905), директор Львівської учительської семінарії Українського педагогічного товариства (1911–1921), інспектор середніх шкіл товариства «Рідна школа» (1921–1931), професор, завідувач кафедри педагогіки й викладач класичної філології в Українському таємному університеті у Львові (1921–1925), У 1904 р. отримав ступінь доктора філософії в Чернівецькому університеті [1]. Йому належить низка праць з педагогіки, теорії виховання, дидактики, мовознавства, історії [3; 4; 5]. Серед них – «Вплив війни на виховане» [4], «До реформи середньої школи» [5]. У 1922 р. виходить друком «Наука виховання» – один із перших підручників з педагогіки для учительських семінарій, у якому розкрито основні принципи й закономірності процесу виховання, сформульовано завдання педагогіки [3].

В основу виховання, стверджує О. Макарушка, покладено такі соціальні інститути: родина, школа й церква. Це ті три інститути, які повинні гармонійно впливати на молоді, оскільки виховання та навчання у школі є одноманітним, формувати в молоді повагу, пошану. Батьківський дім і школа, в яких панують християнські засади, згода і взаємна повага між родичами, учителями, пробуджують у дітей довіру і прив'язаність до них [6, с. 12].

О. Макарушка наголошував на важливому значенні сімейного (за тогочасною термінологією – домашнього) виховання. Саме сім'я є для дитини тим першим середовищем, у якому вона вчиться говорити, спостерігати, обдумувати вчинки дорослих і, найголовніше, вчиться дорожити честю сім'ї.

Для української сім'ї характерним було відмовляння щоденно спільно і вголос молитви, розповіді про свою сім'ю й рід, село, край, про минуле життя людей, як вони любили своє і за це терпіли, оповідання місцевих казок, легенд, навчання пісень, які співали предки, тощо. Він відзначав значний вплив батька та матері на зростання дитини. Сімейний устрій має потужні виховні важелі, як жоден інший, бо в його основі лежать спільне походження, почуття єдності і спільної належності всіх членів родини, історія родини, родинні свята, релігійні почування, почуття залежності від голови родини. У родині дитина отримує любов, учиться вдячності, довіри і взаємної допомоги; родина закладає основи всім родинним і громадянським чеснотам, плекаючи при звичаювання до правильної діяльності й ладу, формуючи почуття обов'язку [7, с. 135].

Українська родина є неперервним складником освіти. У родині зберігаються й широко популяризуються споконвічні цінності, традиції, звичаї. У родинному колі діти навчаються поважати батьків, старших, у такий спосіб згодом формується повага до власної батьківщини, традицій та історії інших народів.

Традиції родинного виховання широко відомі в Україні. Вони продовжуються в дітях, генерують у них свій характер, спосіб життя, родинні цінності та традиції, які згодом мають відбиток у серці вже сформованої особистості. Завдяки родині народ презентує свій національний дух, менталітет, духовну культуру. Особливо теплі спомини для дитини становить родинний дім. О. Макарушка підкреслює, що батьківська хата є цілим світом для малої дитини. Тут відбуваються її перші спостереження, тут вона вчиться говорити й молитися Богу, тут зазнає перших утіх і болів, бере участь у родинних веселих і сумних нагодах. Щоденний спосіб життя, родинні звичаї, чесноти або хиби батьків і родичів стають предметом думок, почувань і бажань дитини; вони наповнюють її душу, залишаючи нестертий слід на все життя. Навіть у дорослому віці чоловік з приємністю і вдячністю згадує про ту теплоту й любов, яку отримав дитиною в лоні родини [7, с. 11].

Дитина зростається з кожним місцем і предметом рідної хати, найближчої околиці. Перші враження та почування, які залишаються на все життя, перші забави, приємності й пригоди пов'язані з найближчим оточенням, з вулицею, садком, церквою, ставком, лісом, лукою рідного села чи міста. Найближче оточення для дитини – родина, родинний дім, рідна околиця, тобто людське і природне оточення. Кожна українська сім'я має прикрашати хату малюнками і картинами з нашої славної історії, погруддям славних історичних осіб і написами патріотичного змісту. Усе це підтримує українську думку й доводить, що господарі хати – се щирі Українці. Звертати треба увагу й на те, щоб хата мала національний вигляд зверху та всередині.

Педагогічні дослідження підтверджують наявність тісного зв'язку школи з родиною. У виховних аспектах потрібно врахувати вплив на учнів родинного виховання. Батьківське ставлення набуває вирішального значення для встановлення гармонійної та повноцінної особистості. Специфікою родинного виховання є те, що воно здійснюється в контексті самої сім'ї. Важливою є допомога сім'ї в питаннях подолання особистістю життєвих труднощів, при цьому батьки повинні використовувати поради, розповіді, пояснення, роз'яснення. Саме сімейне середовище виробляє в дитини власні ідеї, погляди, норми поведінки. Актуальним питанням педагогіки є недостатній рівень педагогічної культури батьків. Щоб активніше батьки залучались до шкільного життя, сьогодні проводяться семінари, тренінги, моделювання ситуації, відкриті діалоги. Виховання принесе результат, якщо батьки використовують гуманістичну мораль, демократичний стиль впливу, формують патріотичні почуття. Отже, здійснюючи родинне виховання, батьки забезпечують дитину почуттями рівноваги, довіри та захищеності.

О. Макарушка акцентує увагу на тому, що обов'язком родичів є подолання надмірних і невідповідних потреб, вони повинні рішуче відмовляти дітей від алкогольних напоїв, куріння, при звичаювати до простого життя і добрим прикладом виховників оберігати від пробудження й переваг життєвих потреб [7, с. 89].

Спостерігаючи в повсякденному житті приклади жорстокої поведінки з дітьми, надмірну суворість батьків, уживання алкоголю близькими, О. Макарушка закликав їх (батьків) до врівноваженого навчання та виховання своїх нащадків. Педагог уважав, що заборона, погрози й кара, звичайно, тільки на короткий час придавляють ті жадоби, котрі опісля за нагоди вибухають ще з більшою нагальністю [6, с. 89].

Досвідчений педагог описує несприятливий вплив батьківського виховання та піклування. Педагог має бути готовий допомогти батькам і дати рекомендації. Домашнє виховання є основою всього виховання, воно – найліпша форма виховання й найлегше веде до мети. Тільки, на жаль, дуже мало є таких родичів, які б могли дати своїм дітям належне виховання. В одній родині немає згоди між батьком і матір'ю у ставленні до дітей, в іншій – керуються сліпою любов'ю до дитини, тут знову батько або мати не має в дітей поваги через свої помилки, а нерідко родичі не мають або часу, або бажання займатися вихованням своїх дітей і перекладають їхнє виховання на чужих осіб [7, с. 134].

Питання залучення батьків до справ української школи на початку ХХ ст. було новим, не завжди сприймаюся дирекцією чи вчительським колективом. О. Макарушка вважає, що такі погляди застаріли й відображають загальні стереотипи, які склалися у свідомості батьків, учнів і вчителів. Досі існує, на жаль, переконання, що всіма педагогічними і, так сказати, шкільно-філантропійними справами мають і повинні займатися виключно педагоги, вчителі. Товариства для молоді, дешеві кухні, бурси, інститути, медична допомога, прогулянки, ігри, забави, санаторії – всім цим мають турбуватися вчителі. Та вже із самої природи випливає, що велику частину цієї діяльності повинна взяти на себе громадськість. Українське учительство

середніх шкіл після тяжкої праці зазвичай у двох – трьох школах і поза приватними уроками має дуже мало часу на працю в товариствах і добродійних інституціях [2, с. 4].

О. Макарушка був прихильником та ініціатором систематичних зустрічей із батьками учнів, метою яких було налагодження контактів, роз'яснення їм сутності навчання й виховання. Більш тісний контакт, на його переконання, сприяє переосмисленню поглядів щодо місця та ролі вчителя. Науковець виступав за розповсюдження серед батьків педагогічної літератури. Педагогічні конференції з родичами, батьками є, без сумніву, корисними, але цього недостатньо. Він прагнув ввести таку форму педагогічного всеобучу, як педагогічні лекторії для батьків (*Elternabende*), які повинні відбуватися щомісячно. Це можуть бути лекції з різних галузей знань, розмови, які навчають батьків цінувати знання і школу, сформулюють позитивний погляд на школу й учителів [6, с. 10].

У створенні батьківських рад, гуртків педагог радив перейняти прусський досвід. Батьківська рада складалась з директора школи і десяти членів (з них половину становлять жінки), призначених місцевою шкільною колегією на три роки зі списків претендентів, запропонованих колегією та за її посередництва бургомістром міста. Шість членів мусять бути родичами дітей, що навчаються у школі. У батьківській раді для жіночої школи половину ради мають становити матері учениць, що ходять до школи. Вибраний член ради може за своїм бажанням залишитися в раді навіть тоді, коли його дитина завершить навчання у школі [2, с. 3].

Дуже важливо, щоб учитель мав беззастережний авторитет, користувався повагою учнів і їхніх батьків, лише тоді він зможе впливати на вихованців порадами. З батьками варто проводити консультації, повідомляти особисто про важливі події із життя школярів, стимулювати бажання батьків та інших родичів дитини цікавитися шкільними справами. Під час планування навчально-виховної роботи учнів учитель має врахувати різний статус сім'ї. Особливої уваги потребують сім'ї конфліктні, неповні, неблагополучні. Завдання вчителя на етапі взаємодії з такими сім'ями полягає в компенсації позитивних емоцій, при цьому в жодному разі не висловлюватися негативно про батьків. Про батьків учня не можна ніколи у школі висловлюватися без пошани. Хоча вчитель навіть знає, що родичі своєю поведінкою і ставленням подають поганий приклад дитині, але йому (вчителю – *ред. О. Макарушка*) не вільно говорити про це в класі, не дозволяти шкільній дітворі про це згадувати. Кожна дитина любить своїх родичів, навіть коли вони своєю поведінкою заподіюють часом моральну шкоду дитині, вчитель повинен скріплювати родинний зв'язок [7, с. 73].

Потужний вплив на формування молодого людини має церква. Релігійність в українській виховній традиції посідає чільне місце. Релігія глибоко проникла в обряди, традиції, є елементом духовної культури українського народу. Погляди О. Макарушки про вплив родини на виховання співзвучні з християнським ученням, моральними чеснотами. Християнська педагогіка відіграла значну роль у поширенні освіти серед молоді: у княжі часи школи відкривались при церквах і монастирях, у XVI–XVII ст. братські школи сприяли поширенню освіти.

На переконання О. Макарушки, важливо з раннього дитинства спонукати дитину бути відповідальною за себе та інших, наскільки це можливо, відкинути споживацьку природу. Уже в дошкільному віці дитина вчиться коротеньких молитов від матері, ходить із нею до церкви на богослужіння, вдома отримує перші пояснення про Бога і створений ним світ, а в школі чує від катехіта біблійні оповідання, пізнає основні правди віри й моральності, бере участь у шкільних релігійних практиках: спільній молитві, екзортах, сповіді, причастях і процесії. Піднесенню морального духу молодого покоління сприяють гуртки, організовані отцями-катехітами. У думках молоді постають образи-приклади християнського життя. Проповіді правдивих катехітів спонукають задуматися над такими людськими рисами характеру, як совісність, чесність, співчуття, милосердя, здорові амбіції. О. Макарушка розкриває основне завдання отців-катехітів – створити гурток для старшої молоді, надавати матеріальну допомогу біднішим учням, відвідувати хворих, закупати книжки для читання (гроші учні отримували з каси ощадності), продаж шкільних приборів і «других сніданків». Тому для підготовки в душах української молоді інтелектуального й морального підґрунтя доцільно створювати гуртки для плекання моральної культури [6, с. 11]. Вихована на християнських засадах особистість згодом цінує людське життя та гідність іншої людини. Саме виховання християнської моралі в дитини формує здатність розрізняти добро і зло, чесність і нечесність, справедливість і несправедливість.

Отже, О. Макарушка соціальними інститутами виховання, від яких значною мірою залежить формування особистості, розвиток її здібностей, уважав сім'ю, школу, церкву. Здібності дитини залежать від того, чого вона навчилася в дитинстві. Українська сім'я в Галичині була основним носієм цінностей, що передаються з покоління в покоління. У батьківській хаті, родинному оточенні дитині прищеплювали загальнолюдські та національні цінності. Практика народного виховання передбачала формування в кожній дитині моральних оцінок з позицій добра, любові, справедливості. У сім'ї закладався фундамент для виховання повноцінного громадянина. У педагогічному доробку О. Макарушки розкрито форми співпраці сім'ї і школи (батьківські ради, гуртки, педагогічні лекторії, зустрічі, популяризація педагогічної літератури), обґрунтовано необхідність організації педагогічного всеобучу батьків, піднесення їхньої відповідальності за виховання дітей. Педагог вимагав спільності й узгодженості дій сім'ї та школи у вихованні, окреслив роль церкви та її вплив на формування особистості дитини.

Використана література:

1. Кордуба М. Інститут св. Миколая і О. Макарушка / М. Кордуба // Рідна школа. – 1935. – Ч. 15–16. – С. 228–231.
2. Макарушка О. Батьківські кружки / О. Макарушка // Українська Школа. – 1926. – Ч. 15–16. – С. 1–8.
3. Макарушка О. Бібліографія: книжки, часописи / О. Макарушка // Українська школа. – 1929. – РХІV. – Ч. 1–4. – С. 111–146.
4. Макарушка О. Вплив війни на виховане / О. Макарушка. – Львів : Друк. Наукового Товариства ім. Шевченка, 1917. – 20 с.
5. Макарушка О. До реформи середньої школи / О. Макарушка. – Львів : Друк. Наукового Товариства ім. Шевченка, 1930. – 19 с.
6. Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні / О. Макарушка // Українська Школа. – 1925. – Ч. 4–6. – С. 3–14.
7. Макарушка О. Наука виховання : [підручник для шкіл і родин] / О. Макарушка. – Львів : Друк. Наукового Товариства ім. Шевченка, 1922. – 155 с.
8. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) : [монографія] / М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

References:

1. Korduba M. (1935). Instytut sv. Mykolaia i O. Makarushka [Institute of St. Mykola and O. Makarushka]. Native school, Ch. 15–16, pp. 228–231. [in Ukrainian]
2. Makarushka O. (1926). Batkivski kruzhy [Parents' Circles]. Ukrainian school, Ch. 15–16, pp. 1–8 [in Ukrainian].
3. Makarushka, O. (1929). Bibliohrafiia: knyzhky, chasopysy [Bibliography: books, periodicals]. Ukrainka shkola, Ch. 1–4, pp. 111–146 [in Ukrainian]
4. Makarushka O. (1917). Vplyv viiny na vykhovanie [Influence of the war on the upbringing]. Lviv: Druk. Naukovoho Tovarystva im. Shevchenka, 20 p. [in Ukrainian]
5. Makarushka O. (1930). Do reformy serednoi shkoly [To reform the secondary school]. Lviv: Druk. Naukovoho Tovarystva im. Shevchenka, 19 p. [in Ukrainian]
6. Makarushka O. (1925). Indyvidualizatsiia v navchanni [Individualization in learning]. Ukrainian school, Ch. 4–6, pp. 3–14 [in Ukrainian]
7. Makarushka O. (1922). Nauka vykhovannia : pidruchnyk [dlia shkil i rodyn] [Science education: textbook [for schools and families]]. Lviv: Druk. Naukovoho Tovarystva im. Shevchenka, 155 p. [in Ukrainian]
8. Chepil M.M. (2001). Teoriia i praktyka formuvannia natsionalnoi svidomosti ditei ta molodi Halychyny (druga polovyna ХІХ – persha tretyna ХХ st.): monohrafiia. [Theory and practice of forming the national consciousness of children and youth of Galicia (second half of the ХІХ th – first third of the ХХ century): monograph]. Drohobych: Vidrozhennia, 2001, 503 p. [in Ukrainian]

Бодак Л. И. Остап Макарушка о роли социальных институций в воспитании ребенка

В статье акцентировано внимание на роли социальных институтов в педагогическом наследии Остапа Макарушки (1867–1931) – педагога, ученого, культурно-образовательного деятеля. Семья, школа и церковь – эти три институции должны гармонично влиять на воспитание молодежи.

Проанализированы труды О. Макарушки, в которых обоснована роль украинской семьи Галичины в воспитании ребенка. Утверждено, что в родительском доме, в семейном окружении ребенку прививали общечеловеческие и национальные ценности. Практика семейного воспитания предусматривала формирование у каждого ребенка моральных оценок с позиций добра, любви, справедливости. Сделан вывод, что, осуществляя семейное воспитание, родители обеспечивают ребенку чувство равновесия, доверия и защищенности.

Раскрыты формы сотрудничества семьи и школы (родительские советы, кружки, педагогические лектории, встречи, популяризация педагогической литературы), обоснована необходимость организации педагогического всеобща родителей, повышение их ответственности за воспитание детей в педагогическом наследии О. Макарушки.

Ключевые слова: украинская семья, семья, школа, церковь, сотрудничество семьи и школы, воспитание, ценности, родительские советы, педагогические лектории, О. Макарушка.

Bodak L. Yo. Ostap Makarushka about the role of social institutes in child education

The article deals with the role of social institutions in the pedagogical heritage Ostap Makarushka (1867–1931) – a teacher, a scientist, a cultural and educational figure. Family, school and church – these three institutions must harmoniously influence the education of young people.

The works of O. Makarushka were used, in which the role of the Ukrainian family of Galicia in the upbringing of the child was substantiated. It was discovered that in a parent's home, in a family environment, the child instilled universal and national values. The practice of family education envisaged the formation of moral values in each child from the standpoint of goodness, love, justice. It is concluded that in the process of family education, parents provide the child with a sense of balance, trust and security.

The forms of cooperation between the family and the school (parental councils, circles, pedagogical lectures, meetings, popularization of pedagogical literature) are revealed, the necessity of organizing pedagogical all-college parents, raising their responsibility for the upbringing of children in the pedagogical work of O. Makarushka was substantiated.

Key words: Ukrainian family, school, church, family and school cooperation, education, values, parents' councils, pedagogical lectures, O. Makarushka.

УДК 37:67/68(4–191.2+4–11)(045)

Бокша Н. І., Коваль Т. В.

ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті розглянуто основні напрями діяльності професійних організацій у галузі легкої промисловості в країнах Центрально-Східної Європи в межах загальноєвропейських тенденцій розвитку науково-технічної й освітньої кооперації. Проаналізовано особливості співпраці даних інституцій із профільними вищими навчальними закладами на прикладі Технічного університету м. Ліберець, Чеська Республіка.

Охарактеризовано сутність взаємодії регіональних і національних галузевих об'єднань Чехії (АТОК, CLUTEX, СТРТ) з даним університетом, яка полягає в інтенсифікації співпраці шляхом організації практичного навчання, стажування, проведення семінарів і курсів, екскурсій у виробничих умовах підприємств, виконання спільних науково-дослідних проектів, консультування.

Розглянуто участь Технічного університету м. Ліберець у міжнародних асоціаціях (Autex, FEANI, EURATEX) у межах євроінтеграційних процесів і трансформації вищої технічної освіти. На особливу увагу заслуговує діяльність у галузі розроблення навчальних програм і навчальних курсів високого рівня, освіти дорослих, сприяння мобільності студентів і викладачів.

Ключові слова: професійні організації, легка промисловість, інженерна освіта, співпраця, країни Центрально-Східної Європи.

Процеси глобалізації змінили вектор світового економічного розвитку та сформували економіку нового типу – інноваційну економіку, в якій вирішальну роль стали відігравати знання. Перед сучасними університетами постає складне завдання управління знаннями та підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних до інновацій. Особливо ці процеси помітні в Європейському Союзі, де всі країни спільноти поставили перед собою мету створити конкурентоспроможну динамічну економіку, засновану на знаннях, відвівши водночас вищим навчальним закладам роль вирішального чинника змін. За такої постановки завдання зростає роль освіти в підвищенні добробуту нації, посилюється інтеграція освіти й науки, стає важливим навчання протягом усього життя. Особливо цінною для університетів є можливість впровадження наукових розробок у виробництво та розвиток інноваційної діяльності, водночас вищі навчальні заклади стають більш автономними, відкритими й фінансово незалежними. Бізнесові структури в даному контексті розглядають освіту як один із найважливіших стимулів впровадження інновацій і джерело капіталу, без чого неможливий поступальний розвиток економіки загалом. Отже, спричинене таким чином співробітництво держав, бізнесу й університетів на теренах Євросоюзу демонструє нам, як країни регіону можуть вирішувати завдання збалансованого розвитку в межах трикутника «наука – інновація – освіта».

У країнах Центрально-Східної Європи вищі навчальні заклади інженерного профілю в галузі легкої промисловості також здійснюють активну і плідну співпрацю з бізнесовими структурами, професійними асоціаціями й об'єднаннями національного та континентального (європейського) рівня відповідного спрямування. Така співпраця є особливо актуальною у світлі інтенсивних інтеграційних процесів у всіх сферах діяльності європейських країн, зокрема і в напрямі підготовки висококваліфікованих фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці.

Мета дослідження – проаналізувати особливості діяльності професійних товариств і організацій у галузі легкої промисловості й окреслити їхній вплив на розвиток інженерної освіти швейного та текстильного профілю в країнах Центрально-Східної Європи.

Особливості діяльності міжнародних товариств у країнах Європи різного спрямування стали об'єктом вивчення багатьох науковців. Зокрема, Г. Товканець досліджує діяльність інноваційно-технологічних об'єднань у Чехії та Словаччині і їхній вплив на соціально-економічний розвиток вищезазначених країн [2, с. 324–332]. М. Чепіль аналізує діяльність міжнародних товариств педагогів-компаративістів і їхнє значення для розвитку порівняльної педагогіки [3, с. 60–63].

Змістові особливості та напрями функціонування Європейської асоціації університетів стали предметом вивчення таких науковців, як: Н. Бідюк, В. Білокопитов, І. Чистякова. Водночас ученими недостатньо вивчені особливості діяльності міжнародних галузевих організацій і їхня роль у формуванні професійної освіти, зокрема вищої, на сучасному етапі. Так, специфіка діяльності професійних організацій у галузі легкої промисловості та їхній вплив на розвиток інженерної освіти не стали предметом самостійних наукових досліджень.

В умовах інтенсивного процесу трансформації системи вищої освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема в Центрально-Східному євро регіоні, одним із ключових завдань вищих навчальних закладів технічного спрямування залишається пошук моделей співпраці освітніх закладів і виробничого сектора [1, с. 82–87]. Серед перспективних напрямів взаємодії промисловості й університетського середовища є їхня спільна участь у профільних асоціаціях.

У Чеській Республіці провідний вищий навчальний заклад, який здійснює підготовку спеціалістів у галузі текстильної та швейної промисловості, – Технічний університет м. Ліберець, є активним членом низки некомерційних національних і міжнародних професійних організацій (таблиця 1.) [6; 7].

**Характеристика національних і міжнародних професійних організацій
у галузі легкої промисловості та професійної освіти, з якими співпрацює текстильний факультет
Технічного університету м. Ліберець, Чеська Республіка**

Назва організації	Основні напрями діяльності організації	Електронна адреса офіційного сайту організації
Національні організації		
Асоціація текстильної, швейної та шкіряної промисловості / <i>Asociace textilního, oděvního a kožedělného průmyslu (ATOK)</i>	– захист інтересів чеської текстильної і швейної промисловості в державі і за кордоном; – посередництво в зовнішній торгівлі; надання інформації щодо сучасних інновацій у галузі легкої промисловості; організація національних і міжнародних виставок, проєктів; – сприяння соціальній гармонії в даному секторі виробництва; захист, допомога та консультація з технічних, організаційних, соціальних і правових питань	www.atok.cz
Кластер технічного текстилю / <i>Klaster technické textilie (CLUTEX)</i>	– сприяння розвитку регіональної текстильної промисловості; – забезпечення співпраці в області маркетингу в даній сфері виробництва; – підтримка професійної освіти, сприяння розвитку неперервної освіти; – управління й обмін інформацією на основі прикладних досліджень і розроблень	www.clutex.cz
Чеська технологічна платформа для текстилю / <i>Česká technologická platforma pro textil (ČTPT)</i>	Розроблення і реалізація стратегічних напрямів розвитку чеської текстильної і швейної промисловості з метою укріплення інновацій, конкурентоспроможності та потенціалу розвитку цього важливого промислового сектора	www.ctpt.cz
Міжнародні організації		
Асоціація університетів текстильного напрямку / <i>Association of Universities for Textiles (Autex)</i>	Сприяння інтенсивній і плідній співпраці між членами у сфері освіти та наукової діяльності в текстильній галузі, а саме: – інтеграція профільних університетів на європейську і світову арену; – співпраця в розробленні і реалізації високого рівня навчальних курсів і навчальних матеріалів серед університетів – членів асоціації; – стимулювання мобільності студентів і працівників університетів у мережі університетів-партнерів; – розвиток активних науково-дослідних партнерств серед університетів – членів Асоціації; – організація щорічних конференцій для викладачів і студентів із метою вивчення ультрасучасних проблем текстильної галузі	autex.ugent.be
Європейська федерація національних інженерних асоціацій / <i>European Federation of National Engineering Associations (FEANI)</i>	– захист інтересів інженерно-технічних спеціалістів, укріплення статусу і забезпечення професійної ідентичності інженерів в Європі; – надання інформації щодо різних систем освіти для інженерно-технічних спеціальностей; інформування про особливості забезпечення безперервної освіти; – формування юридичного підґрунтя для взаємного визнання кваліфікацій інженерно-технічних спеціальностей країн – членів федерації; – забезпечення максимальної мобільності фахівців	www.feani.org
Європейська технологічна платформа текстилю та одягу / <i>European Technology Platform for Textiles & Clothing (EURATEX)</i>	Наукова діяльність у таких напрямках: – оптимізація технологічних процесів виготовлення текстильних матеріалів; – розроблення нових текстильних виробів для технічних цілей; – розроблення і впровадження «розумного» текстилю й одягу; – аналіз повного життєвого циклу і загальних концепцій управління якістю; – огляд галузі з інновацій і стандартів	www.euratex.org

На основі наведеної загальної характеристики вищезгаданих професійних організацій можна говорити про те, що дані мережі мають своє коло інтересів і особливості реалізації основних векторів діяльності, але всі вони спрямовані на вдосконалення й оптимізацію інтеграційних процесів в освіті, науці та виробництві, зокрема в галузі легкої промисловості.

Нижче розглянемо більш детально особливості функціонування вищевказаних організацій і охарактеризуємо взаємовплив співпраці професійних мереж і навчального закладу – Технічного університету м. Ліберец (далі – ТУЛ).

Інноваційна науково-технічна діяльність на текстильному факультеті ТУЛ є практично-орієнтованою на задоволення потреб виробництва і спрямована на розширення творчого потенціалу випускників і забезпечення їхньої гнучкості в застосуванні здобутих знань у текстильному та швейному виробництві, а також у секторах, суміжних з даними галузями [6; 7]. Студенти європейських вищих технічних шкіл під час навчання повинні не тільки оволодіти інформацією стосовно сучасного стану тих чи інших галузей виробничого сектора, але й здійснювати конкретну співпрацю з підприємствами, зокрема на регіональному рівні. З іншого боку, виробничий сектор зацікавлений у продуктивній взаємодії з вищими навчальними закладами як осередками інноваційних розроблень і досліджень, а особливо – у можливості контакту зі студентами, як із потенційними працівниками. Саме плідна співпраця студентства і виробництва, інтеграція майбутніх фахівців у промислове середовище є одним із ключових завдань кооперації текстильного факультету ТУЛ і національних професійних організацій, як-от: АТОК (Асоціація текстильної, швейної та шкіряної промисловості), CLUTEX (Кластер технічного текстилю), СТРТ (Чеська технологічна платформа для текстилю).

На забезпечення більш тісних зв'язків і розвитку співпраці між виробничим сектором і університетом на регіональному рівні спрямовані такі заходи:

- організація круглих столів за участю представників ділових кіл, професійних асоціацій і наукової спільноти;
- спільний моніторинг ситуації на ринку праці;
- організація навчання, стажування, екскурсій у виробничих умовах підприємств;
- моніторинг можливостей співпраці в галузі наукових досліджень та інноваційних розроблень;
- проведення лекцій, семінарів фахівцями-практиками для студентів і викладачів університету;
- консультації й освітні заходи науковців для інженерно-технічного персоналу на виробництві;
- участь виробничого сектора в коригуванні навчальних планів із метою розвитку компетентностей, необхідних на ринку праці.

Одним із позитивних аспектів участі університету в таких об'єднаннях є також те, що представники виробничого сектора, які є членами названих асоціацій – це кращі компанії галузей легкої промисловості, які мають тісні бізнесові зв'язки з підприємствами суміжних галузей, що використовують текстильні матеріали (гео- й агротекстиль, медичні текстильні вироби, автомобільний текстиль тощо). Отже, для навчального закладу потенційно розширюється географія співпраці з компаніями, які безпосередньо не причетні до легкої промисловості, але можуть мати спільні інтереси.

Інша площина активної діяльності текстильного факультету ТУЛ у середовищі професійних організацій європейського і світового рівня – це участь в Асоціації університетів текстильного та швейного профілю AUTEX.

AUTEX – всесвітня мережа текстильних університетів, заснована 1994 р. За минулі роки, у контексті посилення інтеграційних процесів, відбулося значне розширення, і в даний час в Асоціації налічується 39 членів із 30 країн світу [5]. Нинішнім головою є професор Катажина Грабовська з Технологічного університету м. Лодзь, Польща. Секретаріат даної організації розташований в Гентському університеті, Бельгія (Департамент матеріалів, текстилю та хімічної промисловості).

Місія AUTEX полягає в налагодженні співпраці між університетами й організаціями досліджень на високому рівні в області текстильної та швейної галузей. До основних напрямів діяльності належать:

- сприяння зростанню досягнень університетів – членів мережі AUTEX на європейській та глобальній аренах;
- активізація співробітництва в розробці і наданні освітніх курсів високого рівня та навчально-методичних матеріалів;
- розвиток мобільності студентів і викладачів та створення мереж серед університетів – постійних учасників і запрошених партнерів;
- сприяння зростанню активних дослідницьких партнерств серед університетів-членів і запрошених партнерів [5].

AUTEX у межах своєї діяльності здійснює такі заходи:

- організація робочих нарад: члени AUTEX двічі на рік зустрічаються для обговорення досягнень, оптимізації співпраці і визначення майбутніх стратегічних напрямів діяльності даної інституції;
- проведення щорічних науково-практичних конференцій: щороку один із членів асоціації організовує конференцію AUTEX (започаткована 2001 р.), в якій беруть участь сотні дослідників і компаній. Мережа хоче інтенсифікувати наукову діяльність серед своїх членів із найбільш перспективних сьогодні напрямів досліджень, як-от нанотехнологія, кругова економіка, цифрові технології, а також сприяти їх максимально ефективному впровадженню в промисловості;

– впровадження електронного наукового журналу “Autex Research Journal” з метою поширення результатів науково-технічних досліджень у галузі легкої промисловості шляхом публікації оригінальних та інноваційних матеріалів. Проект став успішним завдяки зусиллям Технологічного університету м. Лодзь, Польща. Сьогодні наукове видання “Autex Research Journal” визнано Thomson Reuters Web of Science одним із кращих фахових видань у галузі легкої промисловості [4];

– реалізація програми європейського магістра текстильної промисловості E-TEAM у текстильній галузі. Це унікальна концепція, яка пропонує безпрецедентну платформу для досвідчених викладачів і кращих студентів технічних вишів, які є членами AUTEX. Програма була переглянута 2017 р. і сьогодні адресована студентам з усього світу.

Серед розглянутих напрямів діяльності асоціації AUTEX на особливу увагу, на нашу думку, заслуговує функціонування програми європейського магістра текстильної промисловості E-TEAM, в якій найбільш повно реалізуються ідеї мобільності, інтеграції, глобалізації, що відображають суть основних напрямів трансформації сучасної системи вищої освіти в Європейському Союзі. Тому нижче розглянемо особливості діяльності даної програми.

Програма європейського магістра E-TEAM – це дворічна програма магістра в галузі текстильної промисловості. Програма розроблена в межах і за цілковитої підтримки програми Erasmus Європейського Союзу. Це унікальна програма, що пропонує сучасну освіту в галузі текстильної промисловості, в якій останні розроблення в області текстилю поєднані з сучасними методами навчання. У даній програмі беруть участь найбільш відомі фахівці в області текстильної, швейної та суміжних галузей в Європі та за її межами. До діяльності програми активно залучені представники промислового сектора та бізнес-структур у галузі легкої промисловості. Учасники E-TEAM у процесі навчання здобувають знання, навички та комунікації, які забезпечують їм успішну професійну реалізацію в умовах технологічних інновацій, зростання рівня якості та високоефективних систем управління в промисловості. Також цінним є досвід мовної компетентності та комунікабельності, розвиток креативності, що є потужним підґрунтям для плідної наукової діяльності [5].

Програма магістра текстильної промисловості – це програма, в якій беруть участь всі найбільші університети Європи та провідні світові вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку фахівців у галузі легкої промисловості.

Навчання протягом перших трьох семестрів здійснюється в різних університетах (один семестр – один університет). Четвертий, останній семестр присвячений написанню дисертації в одному з університетів, обраному студентом, за тематикою, що є актуальною для конкретного виробництва.

Учасники, зараховані до програми E-TEAM, проводять півтора року (три семестри) у трьох географічно різних регіонах Європи, в університетах, які мають різну наукову спрямованість, де з ними працюють науковці від навчального закладу, що бере участь у програмі, а також експерти в конкретній галузі виробництва. Кожен із лекторів чи експертів передає свої специфічні знання в модулі курсу, що охоплює один або два тижні. Отже, програма навчання використовує переваги всіх університетів-учасників, що дозволяє охопити сучасні напрями досліджень, пов'язані з текстилем, швейним виробництвом і суміжними галузями, ґрунтовно вивчити передові наукові розроблення, в яких спеціалізується той чи інший навчальний заклад.

Що стосується методів навчання в межах даної програми, то тут поруч із традиційними технологіями навчання використовуються активні методи, як-от змішане навчання, тематичні дослідження, розроблення проєктів, практична робота в лабораторіях тощо. Завдання зв'язку теорії із практикою бере на себе відповідне виробництво.

На основі проведеного дослідження можна узагальнити таке: для сучасної системи вищої інженерної освіти в Європейському Союзі характерні інтенсивні інтеграційні, глобалізаційні процеси в науковій та освітній площині; максимальне наближення науки й освіти до сфери виробництва і бізнесу; відкритість, мобільність, готовність до кооперації на регіональному, континентальному та світовому рівнях. Ці тенденції чітко простежуються на прикладі діяльності одного із провідних вищих технічних закладів Центрально-Східного євро регіону – Технічного університету м. Ліберець, Чеська Республіка, що стало можливим завдяки співпраці із професійними організаціями в галузі легкої промисловості (асоціації, кластери, мережі, платформи, федерації). Завдяки кооперації університету із цими інституціями, даний вищий навчальний заклад є одним із найпотужніших і найбільш конкурентоспроможних серед вищих технічних шкіл, що готують фахівців для легкої промисловості. На регіональному рівні університет активно співпрацює з виробничим і бізнес-сектором через участь у професійних організаціях промислового спрямування, сприяючи інтеграції науки й інновацій у виробництво, трансформуючи програми підготовки відповідно до вимог ринку праці щодо майбутнього випускника, а отже, вболіваючи насамперед за розвиток національної промисловості. Діяльність на міжнародному рівні дозволила університету позиціонувати себе як потужного гравця на ринку освітніх послуг, залучати наукову еліту та студентів з інших країн, розширюючи та збагачуючи науковий потенціал галузі й економіки загалом.

Використана література:

1. Кекконен А., Сигова С. Развитие моделей сотрудничества высшего образования и бизнеса : европейский и российский опыт / А. Кекконен, С. Сигова // Инновации. – 2016. – № 3 (209). – С. 82–87.

2. Товканець Г. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у XX ст. : [монографія] / Г. Товканець ; за ред. Н. Нічкало. – Київ : Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.
3. Чепіль М. Порівняльна педагогіка : [навч. посібник] / М. Чепіль. К. : Академвидав, 2014. – 2016 с.
4. Autex / Autex Research Journal / About us [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.autexrj.com>.
5. Autex / E-TEAM [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.autex.org/e-team>.
6. International Activities / Ft.Tul.cz [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ft.tul.cz/veda-a-vyzkum/spoluprace-fakulty/mezinarodni-aktivity>.
7. National Activities / Ft.Tul.cz [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ft.tul.cz/veda-a-vyzkum/spoluprace-fakulty/narodni-aktivity>.

References:

1. Kekkonen A., Sigova S. Razvitie modeley sotrudnichestva vysshogo obrazovaniya i biznesa: evropeyskiy i rossiyskiy opyt / A. Kekkonen, S. Sigova // Innovatsii. – 2016. – № 3 (209). – S. 82–87.
2. Tovkanets G. Ekonomichna osvita u vischii shkoli Chehiyi i Slovachchini u XX stolitti: [monografiya] / za red. N. Nichkalo. – Kyiv : Kondor-Vidavnitstvo, 2013. – 506 s.
3. Chepil M. Porivnyalna pedagogika: navch. Posib. – Kyiv : Akademiavdav, 2014. – 2016 s.
4. Autex / Autex Research Journal / About us [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.autexrj.com>.
5. Autex / E-TEAM [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.autex.org/e-team>.
6. International Activities / Ft.Tul.cz [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.ft.tul.cz/veda-a-vyzkum/spoluprace-fakulty/mezinarodni-aktivity>.
7. National Activities / Ft.Tul.cz [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.ft.tul.cz/veda-a-vyzkum/spoluprace-fakulty/narodni-aktivity>.

Бокша Н. И., Коваль Т. В. Деятельность профессиональных организаций в области легкой промышленности и их влияние на развитие инженерного образования в странах Центрально-Восточной Европы

В статье рассмотрены основные направления деятельности профессиональных организаций в области легкой промышленности в странах Центрально-Восточной Европы в рамках общеевропейских тенденций развития научно-технической и образовательной кооперации. Проанализированы особенности сотрудничества данных институций с профильными высшими учебными заведениями на примере Технического университета г. Либерец, Чехия.

Охарактеризована сущность взаимодействия региональных и национальных отраслевых объединений Чехии (АТОК, CLUTEX, СТРТ) с данным университетом, которая заключается в интенсификации сотрудничества путем организации практического обучения, стажировки, проведения семинаров и курсов, экскурсий в производственных условиях предприятий, выполнения совместных научно-исследовательских проектов, консультирования.

Рассмотрено участие Технического университета г. Либерец в международных ассоциациях (Autex, FEANI, EURATEX) в рамках евроинтеграционных процессов и трансформации высшего технического образования. Особого внимания заслуживает деятельность в области разработки учебных программ и учебных курсов высокого уровня, образования взрослых, содействие мобильности студентов и преподавателей.

Ключевые слова: профессиональные организации, легкая промышленность, инженерное образование, сотрудничество, страны Центрально-Восточной Европы.

Boksha N. I., Koval T. V. Activities of professional organizations in the field of light industry and their influence on the development of engineering education in the countries of Central and Eastern Europe

The article deals with the main directions of the activity of professional organizations in the field of light industry in the countries of Central and Eastern Europe within the framework of the European tendencies in the development of scientific, technical and educational cooperation. The author has analyzed the main peculiarities of the cooperation of these institutions with specialized higher educational establishments on the example of the Technical University of Liberec, Czech Republic.

It has been characterized the essence of the interaction between regional and national branch associations of the Czech Republic (АТОК, CLUTEX, СТРТ) with this university, which is to intensify the cooperation by organizing practical training, internship, conducting seminars and courses, excursions in the production conditions of enterprises, implementation of joint scientific research projects and also by counseling.

The author has also considered the participation of the Technical University of Liberec in international associations (Autex, FEANI, EURATEX) within the framework of European integration processes and the transformation of higher technical education. Particular attention should be paid to the development of high-level curricula and training courses, adult education and the facilitation of students and teachers mobility.

Key words: professional organizations, light industry, engineering education, cooperation, countries of Central and Eastern Europe.

ОСОБЛИВОСТІ СТАЖУВАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ МОНІТОРИНГУ ДОВКІЛЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості вітчизняного і міжнародного стажування фахівців-екологів із моніторингу довкілля в системі післядипломної освіти. Визначено мету, завдання, види стажування фахівців екологічного спрямування. Розроблено змістовно-організаційну структуру стажування фахівців із моніторингу довкілля, відповідно до їхньої професійної діяльності (науково-педагогічні працівники, інженери-екологи, фахівці державних і наукових установ). Досліджено особливості організації міжнародного стажування та наведено практичне його значення для молодих фахівців. Визначено етапи організації стажування фахівців, а саме: організаційно-підготовчий, основний, контроль-но-підсумковий, практично-впроваджувальний. Виокремлено основні принципи стажування, зокрема: динамічність, неперервність, перспективність, науковість.

Ключові слова: стажування, післядипломна освіта, моніторинг довкілля, види стажування, професійні компетенції, фахівці з екології, наукові установи, тематика стажування.

Сучасні тенденції економічного розвитку суспільства зумовлюють необхідність формування високопрофесійних фахівців екологічного спрямування, компетентних у своїй професійній діяльності, інтелектуально та творчо розвинутих, конкурентоспроможних на ринку праці. Це забезпечується системою підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів, що вирішують питання екології, охорони навколишнього середовища й екологічної безпеки держави. Зміст їх професійної підготовки має відповідати потребам суспільства, враховувати досягнення науки і техніки, інноваційних технологій, вітчизняного та закордонного досвіду у виробничій, державній, освітній сферах.

Серед основних форм професійного розвитку фахівців екологічного спрямування – стажування, яке сприяє розширенню їхнього світогляду, формуванню нових професійно-практичних компетенцій, зростанню самостійності, ініціативності, відповідальності.

Отже, формування змісту й організації стажування фахівців з екології, обґрунтування форм, видів і методів його реалізації є актуальним, особливо в контексті переходу на засади сталого розвитку в Україні.

Фундаментальні основи системи післядипломної освіти висвітлює у своїх роботах В.П. Андрущенко [1]. У системі післядипломної освіти дорослі налаштовані завжди на якісний кінцевий результат навчання, який вони будуть використовувати у виробничій діяльності й у повсякденному житті. Важливість освіти і самоосвіти в зростанні професійної компетентності фахівців, їхньої конкурентоспроможності, насичення їх знаннями, вміннями і навичками в конкретній галузі підкреслював С. Г. Вершловський [2]. Шляхи вдосконалення організації роботи за видами діяльності в системі післядипломної освіти розкривають у дослідженнях Н. Г. Протасова, Т. В. Раціна, С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк [3; 4; 5].

Питання екологічної освіти і культури вивчають Г. О. Білявський, Г. А. Білецька, Н. М. Рідей, С. М. Степаненко й інші, зокрема її розглядають як інструмент екологічної свідомості фахівця [6; 7]. У своїх працях Н.С. Журавська [8] досліджує значення самостійного навчання в професійній освіті еколога, його самовизначенні.

Проте в Україні не проводилося наукових досліджень щодо особливостей стажування фахівців з екології як форми підвищення кваліфікації фахівців, його практичного впливу на якість професійних обов'язків, формування рекомендацій щодо його вдосконалення та впровадження у виробничій діяльності.

Формулювання мети та завдань статті. Метою дослідження є розроблення змістовно-організаційної структури стажування фахівців-екологів із моніторингу довкілля в системі післядипломної освіти. До завдань дослідження належать: 1) визначення мети, завдань і значення стажування в системі післядипломної освіти в Україні та світі; 2) розроблення змістовно-організаційної структури стажування фахівців екологічного спрямування; 3) виокремлення етапів організації стажування та визначення основних його принципів.

Стажування є складовою частиною системи післядипломної освіти. Згідно із Законом України «Про освіту» (2017 р.), стажування – це набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [9]. Стажування фахівців-екологів із питань моніторингу довкілля має на меті розширення їхнього практичного досвіду, оволодіння новими методиками сучасних досліджень, вивчення методології оцінювання стану навколишнього природного середовища, удосконалення практики організації і проведення моніторингу окремих компонентів довкілля, а також набуття професійних і особистих якостей.

Стажування виконує такі завдання:

– підготовка молодих фахівців з екології до виконання професійних обов'язків у державній, науковій, виробничій і освітній сферах;

– набуття організаційно-практичних компетенцій, згідно з посадовими обов'язками (державний інспектор із техногенного та екологічного нагляду; громадський інспектор із використання та охорони земель;

інспектор із використання водних ресурсів; інженер з охорони природно-заповідного фонду; фахівець із дистанційного зондування землі та аерокосмічного моніторингу; фахівець із геосистемного моніторингу навколишнього середовища; організатор природокористування; стажист-дослідник тощо);

– поглиблення одержаних теоретичних знань і оволодіння методиками проведення моніторингу довкілля на різних рівнях і за окремими видами;

– вивчення вітчизняного та міжнародного практичного досвіду щодо особливостей організації моніторингу довкілля, зокрема функціонування глобальної системи моніторингу довкілля;

– набуття нових професійно-практичних компетенцій.

Стажування може бути: а) довгостроковим, яке спрямовується на оволодіння, поглиблення, розширення й удосконалення фахівцями з екології спеціально-фахових, науково-методичних і аналітико-прогнозуючих компетенцій під час вивчення вітчизняного і закордонного досвіду; б) короткостроковим, яке спрямовується на розвиток і вдосконалення особистісно-професійних, управлінських компетенцій під час семінарів різного виду, тренінгів, вебінарів тощо. Незалежно від тривалості проходження стажування, на завершальному етапі фахівець проходить підсумковий контроль і отримує відповідний документ про післядипломну освіту.

Нами розроблено тематичне наповнення стажування фахівців з екології різного професійного спрямування, а саме: науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців-екологів; працівників державних установ та їх структурних підрозділів із питань екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування; інженерів-екологів на підприємствах, в організаціях і установах, що забезпечують дотримання норм екологічного законодавства; науковців, що здійснюють сучасні дослідження з питань моніторингу довкілля, пошуку і розроблення нових методів, методик аналізу, оцінки, прогнозування, методології наукового пізнання тощо (рис. 1).

Особливістю сучасного стажування є академічна і наукова мобільність, що сприяє тісному міжнародному співробітництву, зокрема й міжнародному стажуванню фахівців екологічного спрямування. Це дозволяє розширювати і розвивати культурно-економічні зв'язки, сприяти науково-технічному прогресу завдяки обміну науково-дослідницькими й інженерно-технічними ідеями, розробленнями, досвідом. Проходження стажування молодих фахівців за кордоном розвиває й удосконалює професійно-практичну та мовленеву компетентність, що полегшить у майбутньому їх працевлаштування в Україні. Основними видами міжнародного стажування фахівців екологічного спрямування є виробниче, наукове, освітнє, технічне стажування, конференції і семінари.

Організація стажування, незалежно від його мети, виду та тривалості, передбачає наступні етапи:

I – організаційно-підготовчий етап – оформлення документів щодо стажування, в яких зазначаються терміни і місце його проходження; розробляється програма стажування відповідно до професійної спрямованості фахівця з екології; призначається консультант стажування;

II – основний етап – забезпечення умов проходження стажування на робочому місці; виконання поставлених науково-методичних і виробничо-технічних завдань, згідно із програмою стажування, уточнення індивідуального плану консультантом;

III – контроль-підсумковий – контроль виконання програми стажування консультантом; складання індивідуального проекту досліджень за результатами стажування; підбиття підсумків, отримання документа про проходження стажування;

IV – практично-впроваджувальний – впровадження набутого досвіду у виробничій, науковій і освітній сферах діяльності; удосконалення сформованих професійно-практичних компетенцій шляхом самоосвіти, саморозвитку, самовиховання.

Будь-яке стажування фахівців екологічного спрямування здійснюється на принципах динамічності (доповнення й уточнення індивідуального плану), неперервності (задоволення потреб фахівців щодо терміну, місця та форми стажування, продовження удосконалення професійної діяльності шляхом самоосвіти), перспективності (усвідомлення перспектив навчання в професійній діяльності), науковості (поєднання знань із науки, освіти та виробництва, вивчення сучасного рівня науково-технічних розроблень і досягнень).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, стажування сприяє вивченню вітчизняного і міжнародного практичного досвіду у сфері екології, охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, набуття досвіду виконання професійних завдань і обов'язків на робочому місці. Визначено мету, завдання, тематику й основні бази стажування фахівців з екології, відповідно до їхньої професійної діяльності. Під час дослідження було виокремлено основні етапи з організації стажування фахівців, що забезпечать умови формування нових професійно-практичних компетенцій у фахівців із питань моніторингу довкілля.

Індивідуальна програма стажування та самоосвіта сприятимуть професійному становленню, розвитку креативно-творчої індивідуальності й особистісно-професійних якостей у фахівців екологічного спрямування.

У перспективі подальших досліджень – положення методичного й інформаційного забезпечення стажування фахівців-екологів із питань моніторингу довкілля.

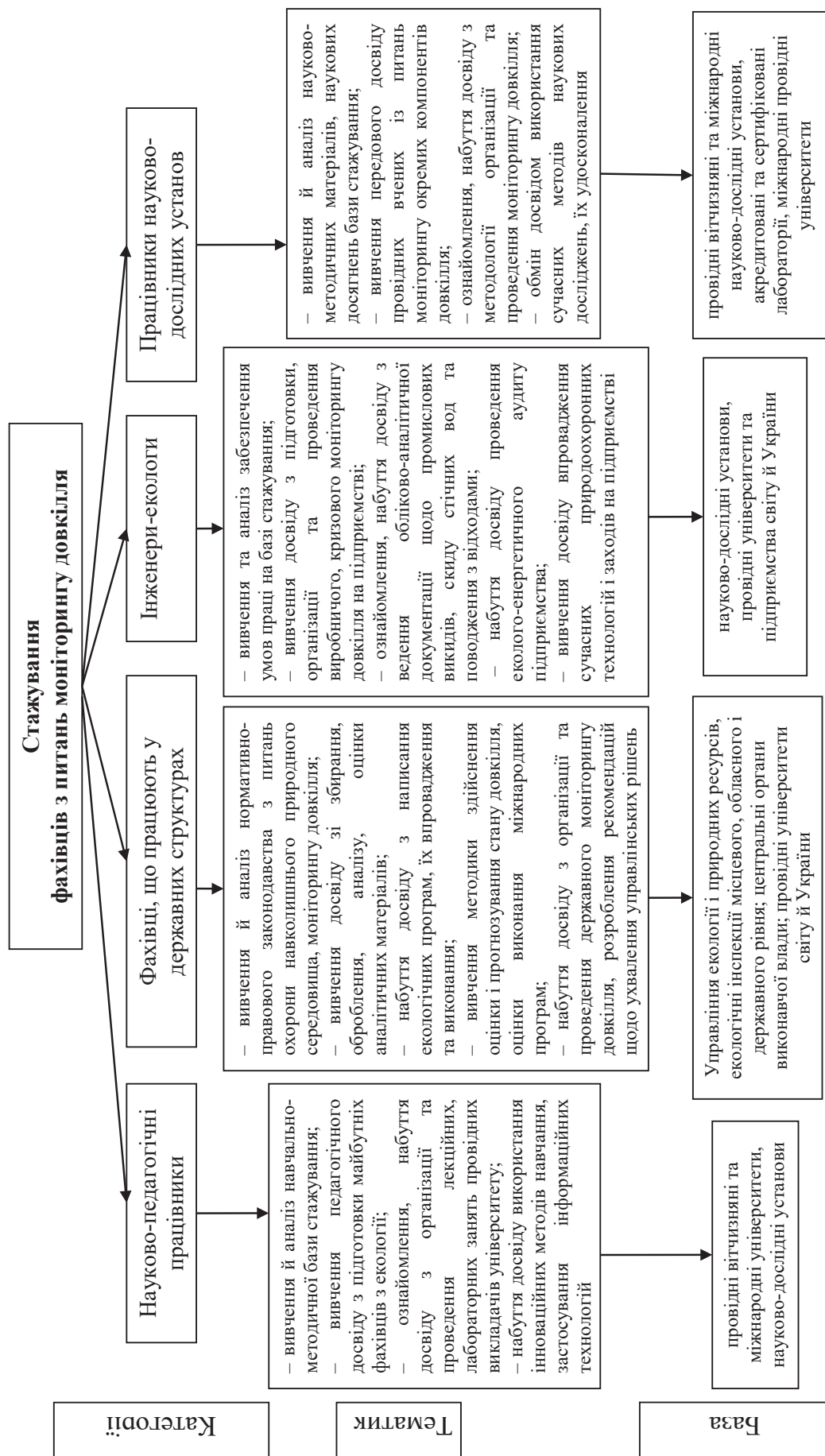


Рис. 1. Змістовно-організаційна структура стажування фахівців з питань моніторингу довкілля

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Вершловський С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловський // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 16.
3. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова; Держ. акад. керівних кадрів освіти. – Київ, 1998. – 176 с.
4. Раціна Т. В. Післядипломна освіта : шляхи удосконалення якості знань / Т. В. Раціна // Управління якістю підготовки кадрів з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування : зб. тез доп. наук.-метод. конф., 15–16 березня 2012 р., м. Дніпропетровськ. – Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2012. – Т. 1. – С. 130–133.
5. Сисоєва С. О., Алексюк А. М. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
6. Білецька Г. А. Тенденції і проблеми розвитку екологічної освіти / Г. А. Білецька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – № 30. – С. 300–306.
7. Рідей Н. М. Ступенева підготовка майбутніх екологів : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Рідей ; за заг. ред. Д. О. Мельничука. – Херсон : Видавництво Олді-плюс, 2011. – 650 с.
8. Журавська Н. С. Теорія і методика професійного навчання / Н. С. Журавська. – Ніжин : М. М. Лисенко. – 2011. – 208 с.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 38–39 / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

References:

1. Andrushchenko V. P. Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, interv'yu / V. P. Andrushchenko. – Kyiv : Znannya Ukrayiny, 2008. – 819 s.
2. Vershlovs'kyi S. H. Systema obrazovannya vzroslykh kak obyekt prohnozyrovannya / S. H. Vershlovs'kyi // Chelovek y obrazovanye. – 2010. – № 1. – S. 16.
3. Protasova N. H. Pisl'yadyplomna osvita pedahohiv: zmist, struktura, tendentsiyi rozvytku / N. H. Protasova; Derzh. akad. kerivnykh kadriv osvity. – K., 1998. – 176 s.
4. Ratsina T. V. Pisl'yadyplomna osvita: shlyakhy udoskonalennya yakosti znan' / T. V. Ratsina // Upravlinnya yakisty pidhotovky kadriv z vyshchoyu osvitoju cherez udoskonalennya protsedur litsenzuvannya, akredytatsiyi ta reytnyhuvannya: zb. tez dop. nauk.-metod. konf., 15–16 berez. 2012 r., m. Dnipropetrovs'k. – Dnipropetrovs'k : Natsional'nyy hirnychyy universytet, 2012. – T. 1. – S. 130–133.
5. Sysoyeva S. O., Aleksyuk A. M. Pedahohichni tekhnolohiyi u nepererniy profesiyi osviti: Monohrafiya / S. O. Sysoyeva, A. M. Aleksyuk, P. M. Volovyk ta in. ; za red. S. O. Sysoyevoyi. – Kyiv : VIPOL, 2001. – 502 s.
6. Bilets'ka H. A. Tendentsiyi i problemy rozvytku ekolohichnoyi osvity / H. A. Bilets'ka // Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. – № 30. – 2012. – S. 300–306.
7. Ridey N. M. Stupeneva pidhotovka maybutnikh ekolohiv: teoriya i praktyka: Monohrafiya / za ah. red. D. O. Mel'nychuka. Kherson: Vydavnytstvo Oldi-plyus, 2011. 650 s.
8. Zhuravs'ka N. S. Teoriya i metodyka profesiynoho navchannya / N. S. Zhuravs'ka. – Nizhyn: Lysenko M.M. – 2011. – 208 s.
9. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 r. № 38–39. Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Бордюг Н. С. Особенности стажировки специалистов по мониторингу окружающей среды в системе последипломного образования

В статье освещены особенности отечественной и международной стажировки специалистов-экологов по мониторингу окружающей среды в системе последипломного образования. Определены цели, задачи, виды стажировки специалистов экологического направления. Разработана содержательно-организационная структура стажировки специалистов по мониторингу окружающей среды, в соответствии с их профессиональной деятельностью (научно-педагогические работники, инженеры-экологи, специалисты государственных и научных учреждений). Исследованы особенности организации международных стажировок и приведено их практическое значение для молодых специалистов. Определены этапы организации стажировки специалистов, а именно: организационно-подготовительный, основной, контрольно-итоговый, практико-внедренческий. Выделены основные принципы стажировки, в том числе динамичность, непрерывность, перспективность, научность.

Ключевые слова: *стажировка, последипломное образование, мониторинг окружающей среды, виды стажировки, профессиональные компетентности, специалисты по экологии, научные учреждения, тематика стажировки.*

Bordiug N. S. Features of environmental monitoring specialists internship in the system of postgraduate education

The article highlights the traits of domestic and international internship of environmental monitoring specialists in the system of postgraduate education. The purpose, tasks, types of internship of specialists of ecological specialties are determined. The content and organizational structure of internship of environmental monitoring specialists in accordance with their professional activity (scientific and pedagogical personnel, environmental engineers, specialists of state and scientific institutions) has been developed. The features of organization of international internship are investigated and its practical significance for young specialists is given. The stages of the organization of specialists training programs, such as: preparation and organization, core learning, control and, final - implementation in practice, are determined. The basic principles of internship, in particular, dynamism, continuity, perspective, and scientific characterization are singled out.

Key words: *internship, postgraduate education, environmental monitoring, types of internships, professional competence, ecologists, scientific institutions, internship topics.*

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ Й ТЕХНІКИ В ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ

У статті представлено наукові підходи до визначення сутності тренінгу, який доцільно проводити з комбатантами, що брали участь у бойових діях. Установлено, що ефективність тренінгу для військовослужбовців залежатиме від структурних елементів, наявності чіткого алгоритму проведення, якості організації невербальної комунікації, принципів ефективності, комплексу методів і технік, які використовуватимуть організатори. Автором охарактеризовано інноваційні тренінгові методи (групові дискусії, ігрові методи, методи тілесно орієнтованої психотерапії, психогімнастика, рольові ігри, релаксаційні вправи, метод систематичної десенсибілізації Дж. Вольпе, метод імпульсивної терапії), а також найбільш перспективні техніки (техніка Ф. Александра, інформаційна техніка, техніка симуляції, груподинамічні вправи, техніки активного слухання).

Ключові слова: тренінг, тренінгові методи, тренінгові техніки, реабілітація, комбатанти.

Досвід участі комбатантів у військових діях на сході України свідчить про високий рівень їхньої психічної травматизації. Для підвищення рівня боєздатності, збереження психічного здоров'я, зменшення наслідків посттравматичних стресових розладів, нормалізації психоемоційної сфери військовослужбовців необхідне проведення комплексної реабілітації. В арсеналі реабілітаційних заходів вагоме місце посідає тренінг, оскільки в групі людина відчуває себе водночас прийнятною й оточеною турботою, вона має довіру і довіряє сама, отримує допомогу і допомагає, що особливо важливо для травмованих комбатантів.

Зазначимо, що загальні підходи до реабілітації представлені в роботах Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та ін. Встановлено, що тренінг, технологію його організації і проведення вивчали такі українські дослідники, як: О. Богуславська, Л. Бондарева, О. Кравченко, С. Лебедева й ін. Незважаючи на збільшення кількості праць, присвячених проблемі реабілітації комбатантів, все ще наявна недостатня розробленість, з погляду вивчення можливостей інноваційних тренінгових методів і технік у процесі її здійснення.

Мета статті – дослідити практичні можливості інноваційних тренінгових методів і технік для комбатантів у процесі здійснення реабілітації.

Виходячи з вагомості означеного кола завдань, вважаємо за доцільне проаналізувати основні підходи до дефініції «тренінг» у науково-довідковій літературі. Так, у Словнику сучасної української мови «тренінг» пояснюється як тренування, а також спеціальний режим, навчання, виховання [4]. У психології тренінг орієнтований на використання активних методів групової психологічної роботи для розвитку психічних властивостей [10, с. 423]. У соціологічному контексті тренінг (від англ. Train – навчати, виховувати) – це спеціальний тренувальний режим, тренування; процес отримання умінь і навичок у певній галузі [16]. З позиції педагогіки, тренінг передбачає «інтенсивне навчання із практичною спрямованістю. На відміну від навчання, орієнтованого на формування системи знань, тренінг спрямований на розвиток навичок, освоєння учасниками нового досвіду» [1, с. 291].

З'ясовано, що у визначеннях науковців також немає узгодженості щодо розуміння тренінгу. Так, С. Макшанов [7] вважає, що тренінг – це багатофункціональний метод спеціальних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини. Особливістю тренінгу А. Осипова визначає цілеспрямоване використання групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідносин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи тренера [9, с. 184]. Доволі креативно визначає тренінг Л. Бондарева, підкреслюючи, що це «уніфікований процес, спрямований на відпрацювання однотипних і передбачуваних схем поведінки засобами стандартних інструкцій та багаторазового повторення і тренування здобувачів» [2, с. 115].

Ефективність тренінгу для комбатантів залежатиме не тільки від структурних елементів (вступу, основної та заключної частин), наявності чіткого алгоритму (моделі / технології проведення), невербальної комунікації (ритму, темпу, інтонації, пауз, проксемики, рухів, жестів, міміки), принципів ефективності, але й від комплексу методів і технік, що використовує тренер. Розглянемо детальніше найбільш поширені тренінгові методи для комбатантів. Так, групові дискусії – це один із провідних тренінгових методів, що передбачає безперервний, нерегламентований обмін думками, судженнями між військовослужбовцями всередині групи, під час якого створюється можливість рефлексії своїх неусвідомлених проблем, внутрішніх протиріч, які є причинами труднощів у спілкуванні. Тематика дискусій підбирається з урахуванням того, щоб вона занурювала учасників групи у світ проблем життя й діяльності військовослужбовців. Водночас під час цієї роботи важливий не стільки результат вироблення якоїсь підсумкової думки з обговорюваного питання, скільки сам процес участі, під час якого відшліфовується техніка комунікації, підбираються індивідуальні способи поведінки в групі.

Використання ігрових методів у тренінгу, на переконання І. Вачкова [3], надзвичайно продуктивне. Їх можна застосовувати на першій стадії групової роботи для подолання скутості та напруженості учасників,

безболісного зняття «психологічного захисту». Крім того, ігри можуть бути чудовим інструментом діагностики й самодіагностики, що дає змогу м'яко, ненав'язливо виявляти труднощі в спілкуванні і серйозні психологічні проблеми. Варто враховувати той факт, що ігри допомагають «закріпити» нові поведінкові вміння й навички, набути нових способів оптимальної взаємодії з іншими людьми.

Ефективними визнаємо методи тілесно орієнтованої психотерапії, розроблені В. Райхом. Виділяють три основні підгрупи прийомів: робота над структурою тіла (техніка Ф. Александера, метод М. Фельденкрайза), чуттєве усвідомлення і нервово-м'язова релаксація, східні методи (хатха-йога, тайчи, айкідо) [3]. Так, техніка Ф. Александера – це комплекс вправ, що допомагає людям правильно використовувати власне тіло, гармонійно задіювати м'язи. В основі методу лежить думка про те, що в кожній людині протягом життя виробляються звички неправильного використання свого тіла, що виражається в манері тримати поставу і здійснювати такі рухи, які неминуче призведуть до додаткового надмірного навантаження на опорно-руховий апарат, що є однією з основних причин порушення функціонування організму загалом. Головна небезпека цих звичок криється в тому, що людина звикає і починає сприймати їх як природні процеси. Ця техніка дає людині можливість насолоджуватися життям так, як вона сама цього хоче, а не так, як дозволяє їй власне тіло, адже незалежно від того, усвідомлює людина це чи ні, стан її тіла є дзеркальним відображенням якості її життя [6]. Метод М. Фельденкрайза не є різновидом лікувальної фізкультури або масажною технікою, оскільки він передбачає процес навчання, що має терапевтичний ефект. В основу методу покладено науковий підхід і комплексне розуміння функціонування і розвитку нервової системи людини. Під час роботи з тілом і рухами він перегукується зі східними практиками, проте є більш функціонально орієнтованим. Роботу за цим методом можна здійснювати у двох формах – індивідуальній і груповій. У процесі індивідуальної або функціональної інтеграції тренер-практик допомагає людині по-новому відчувати своє тіло, знайти найбільш раціональні способи руху і прояву комплексних функціональних змін на рівні нервової системи. Під час групових занять («трансформувальних уроків руху») інструктор голосом скеровує учасників за допомогою спеціально розробленої серії рухів на різні теми. Водночас рухи мають бути м'якими, повільними [8].

Особливим тренінговим методом є психогімнастика – це ігрові психологічні вправи, використання яких під час тренінгу має багатоцільовий характер. Рольова гра – ігровий метод, предметом вивчення якого є закономірності міжособистісного спілкування військовослужбовців [15]. Кожному з учасників рольової гри пропонується виконати роль відповідно до їхніх власних уявлень про характер і манери поведінки персонажа, а також ситуацію, яку пропонується розіграти за ролями. Водночас інші учасники тренінгу є глядачами-експертами, яким належить обговорити, чия лінія поведінки була більш адекватною, хто був переконливішим. Після розігрування сюжету проводиться обговорення побаченого.

Ще одним методом є релаксаційні вправи – це система прийомів саморегуляції, спрямованих на різні функції організму із профілактичною метою [15]. У стані релаксації краще використовувати методи аутогенного тренування, що дозволяє активно управляти вищими психічними функціями (наприклад, зміцнювати силу волі, поліпшувати увагу), регулювати частоту скорочень серця, нормалізувати дихальний ритм, зменшувати й навіть знімати больові відчуття, у короткій термін відновлювати духовні й фізичні сили [12].

Окремо хотілося б зупинитися на тренінгових методах, які використовують у роботі з військовослужбовцями, що відчувають страхи – деструктивні емоційні стани, що мають негативне забарвлення. Психологи [13] наголошують на тому, що поруч із негативним соматичним впливом страхи ускладнюють виконання професійної діяльності та навіть унеможливають її. Окрім того, важливим аспектом негативного впливу страху, на думку О. Скрипкіна [14], є його сприяння розвитку синдрому професійного вигорання, що призводить до подальшої професійної дискваліфікації. Йдеться про метод систематичної десенсибілізації, розроблений Дж. Вольпе, сутність якого полягає в профілактиці неадаптивної (зокрема й невротичної) поведінки особистості, шляхом виключення страху через поєднання в часі рефлексу відчуження страху й протилежного рефлексу (заспокоїливого), тобто реципрокність (взаємне виключення) емоцій [14].

Досягти вагомих позитивних результатів можна завдяки використанню методу імплізивної терапії, який розроблений Т. Штампфлем, у версії «тривала експозиція стимулів». Цей метод побудований на гіпотезі, що невротична поведінка, особливо сильна тривога, формується як механізм уникнення, з метою боротьби з витисненими зі свідомості психотравматичними переживаннями, і що стійкість тривоги зумовлена відносним успіхом уникнення. Відмінність методу «тривала експозиція стимулів» від методу систематичної десенсибілізації полягає в тому, що пацієнтові пропонується або уявляти себе в найбільш страшаючих ситуаціях протягом тривалого періоду без релаксації, або перебувати в них. Експозиція стимулів у терапії страхів використовується у двох формах: у реальності (*in vivo*) і в уяві (*in sensu*). Часто обидва способи становлять єдину процедуру – клієнт спочатку звикає до страшних стимулів в уяві, потім домагається того ж у реальності. Мета імплізивної терапії – штучно викликати інтенсивний страх, який приведе до його зменшення в реальній ситуації. Придушення страху відбувається в результаті тривалого перебування в ситуації, яка його викликає, через формування нового динамічного стереотипу й усвідомлення ненастання наслідків, які раніше лякали можливістю настання. Зазначені психотерапевтичні методи первинно протистоять один одному за принципом дії, хоча в поєднанні дозволяють нормалізувати стан емоційно-вольової сфери комбатантів шляхом профілактики тривожних розладів [14].

З'ясовано, що ефективність тренінгу залежить не тільки від методів, але й від тренінгових технік, що характеризують особливості тренінгового впливу. Фахівці [3; 11] розрізняють чотири основних тренінгових техніки, а саме:

1) інформаційна техніка – використовується для забезпечення потрібної орієнтації учасників або передачі їм необхідних відомостей. У межах цієї техніки можливе використання навчальних фільмів, відеозаписів, лекцій, конференцій, групових дискусій;

2) техніка симуляції – імітує робоче місце майбутнього фахівця, організаційні ситуації, що можуть виникнути на роботі. На симуляційній техніці ґрунтується ціла низка навчальних методів – ігри, кейс-стаді;

3) вправи із практичного виконання роботи – являють собою завдання з отримання конкретних практичних навичок;

4) груподинамічні вправи – орієнтовані на формування й удосконалення соціальної компетентності учасників – культури ділового спілкування, злагодженості дій у команді, вміння запобігати або конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Хотілося б зупинитися на техніках активного слухання, які доволі часто використовують у тренінгах, оскільки вони за вмiлого використання частіше дають позитивний результат і допомагають розкритися, витягнувши назовні приховані емоції і відчуття. Зазвичай їх використовують для проведення бесіди, яку включають у контекст тренінгу. Спосіб ведення бесіди може бути декілька, а саме:

– негативна оцінка, ігнорування й егоцентризм;

– випитування, зауваження про перебіг бесіди – це проміжні техніки або техніки пасивного слухання;

– техніки, що допомагають зрозуміти партнера – це прийоми активного слухання, причому можливі три ступені вербалізації:

1) промовляння – співрозмовник дослівно повторює висловлювання партнера, водночас він може почати зі вступної фрази: «Як я зрозумів вас, <...>»; «На вашу думку, <...>»; «Інакше кажучи, ви вважаєте <...>»;

2) перефразування – співрозмовник відтворює висловлювання партнера в скороченому й узагальненому вигляді, коротко формулює найсуттєвіше: «Ваши основні ідеї, як я зрозумів, є <...>»; «Отже, <...>»;

3) розвиток ідеї – співрозмовник намагається вивести логічний висновок із висловлювання партнера: «Якщо виходить з того, що ви сказали, то виходить, що <...>»; «Ви так вважаєте, мабуть, тому, що <...>» [11, с. 109].

Названі етапи вербалізації розрізняються лише ступенем перероблення інформації. Водночас співрозмовник сам визначає, який із них застосувати. Цілком підтримуємо В. Пузікова в тому, що «основним у вербалізації є те, що вона змушує партнера слухати. Якщо людина хоче повторити, вона повинна його вислухати і почути, тому вербалізація змушує активно слухати співрозмовника, тобто прикладати до цього зусилля» [11, с. 111].

Під час організації і проведенні тренінгових занять із військовослужбовцями варто враховувати той факт, що вербалізація виконує низку важливих функцій, а саме: дозволяє зібрати, краще запам'ятати й осмислити інформацію, виокремлюючи найбільш важливу; з'ясувати, чи правильно зрозуміли слова партнера; зробити важливі підсумки; допомагає триматися в руслі проблеми; є засобом орієнтації на партнера; допомагає партнеру краще зрозуміти свою проблему; «закріпити» погляд партнера; дає час на обдумування; дає змогу використовувати механізм паузи [11, с. 111–112].

Досить поширеними тренінговими техніками є медитативні. «Медитація – це система духовної практики, яка дає змогу наблизитися до центру свого «Я» і тим самим прийняти на себе відповідальність за зміст своїх думок» [3, с. 78]. У сучасних тренінгах використовують різноманітні «медитативні» техніки, засновані на релаксації, елементах аутотренінгу, сугестивних і аутосугестивних прийомах. Зазвичай їх відносять до медитацій-візуалізацій, оскільки практично завжди вони пов'язані зі створенням зорових образів. Кожна психотехніка містить три структурні частини: 1) психологічні впливи, спрямовані на релаксацію і перехід до спокійного, неконцентрованого стану свідомості; 2) візуалізацію, яку читає ведучий; 3) поступовий вихід із розслабленого стану.

Будь-яка психотехніка триває приблизно 15–20 хвилин. Під час медитації-візуалізації учасники або лежать на спині, або сидять у «позі кучера» на стільцях із заплющеними очима. Водночас поза має бути зручною, щоб під час вправи не виникало бажання її змінити. Під час підготовки текстів для медитації-візуалізації необхідно враховувати те, що події, які уявляють учасники, відбуваються в теперішньому часі. Усі дії, настанови повинні мати позитивний, життєстверджувальний настрій, тому не можна вживати «не». Для того, щоб учасники краще розслабилися, необхідно говорити про «тепло», «розслабленість» тощо. Після завершення техніки обов'язково проведення дебрифінгу – отримання зворотного зв'язку від членів групи з описом власних відчуттів та емоцій. Тренери-практики [3; 11] радять проводити медитації-візуалізації щодня в чотири- чи п'ятиденному тренінгу, а в тривалих тренінгах (12–15 днів) – двічі на день.

Цікавою в практичному плані є виокремлення Д. Кіннером [5] групи базових технік, універсальних за можливостями їх застосування до психологічних або поведінкових проблем. Розглянемо їх детальніше: 1) представлення самого себе (самопрезентація) – серія коротких рольових дій, у яких головний герой зображує самого себе або когось дуже важливого для себе; 2) виконання ролі – імітація поведінки якоїсь людини або акт прийняття ролі частини тіла, тварини, неживого предмета – страху, смерті, невпевненості тощо;

3) діалог – зображення в рольових іграх взаємин між реальними людьми, де кожен грає самого себе, наприклад, у сімейній психотерапії; 4) монолог – промовляння своїх почуттів і думок вголос, дуже часто під час руху по колу; 5) дублювання – техніка, за якою допоміжна особа грає дублюючу роль протагоніста водночас із ним, намагаючися стати його «психологічним двійником»; 6) репліки вбік – у ситуації рольової гри, в якій головний герой спілкується з допоміжною особою і каже вголос, що він дійсно думає, відчуває або збирається робити; 7) обмін ролями – двоє людей міняються місцями на короткий час «фізично» так, що А стає Б, а Б стає А, кожен переймає позу, манери, душевний і психологічний стан іншого; 8) техніка «порожнього стільця» – протагоніст взаємодіє з уявним кимось або чимось, представленим одним або кількома порожніми стільцями, у формі монологу або, частіше, – обміну ролями; 9) техніка «дзеркала» – здійснюється допоміжною особою, яка виконує роль протагоніста протягом короткого часу, а протагоніст спостерігає за нею, віддалившись із простору дії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проаналізувавши сучасні підходи науковців до тренінгу, визначасмо, що він є нетрадиційною формою групового навчання комбатантів, що передбачає комплекс інноваційних методів і технік, спрямованих на їхню ефективну реабілітацію. Ефективність тренінгу залежатиме від наявності обов'язкових структурних елементів. Подальша увага буде зосереджена на розробці серії адаптивних тренінгів для військовослужбовців – учасників бойових дій.

Використана література:

1. Бим-Бад Б. Педагогический энциклопедический словарь / Б. Бим-Бад. – Москва, 2002. – 378 с.
2. Бондарева Л. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Бондарева. – Київ, 2006. – 250 с.
3. Вачков И. Основы технологии группового тренинга / И. Вачков. – Москва : Ось-89, 2005. – 256 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
5. Киннер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киннер. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1993. – 224 с.
6. Комплексы двигательных упражнений Фредерика Матиаса Александра [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://telo.by/bodytherapy/kompleksi_dvigatelnyh_uprazhneniy/.
7. Макшанов С. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : [монография] / С. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
8. Материалы о методе Фельденкрайза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://feldy.ru/>.
9. Осипова А. Введение в теорию психокоррекции / А. Осипова. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО Модэк, 2000. – 320 с.
10. Психология. Словарь / под общ. ред. А. Петровского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Пузиков В. Технология ведения тренинга / В. Пузиков. – СПб : Речь, 2007. – 224 с.
12. Романишин А. Проблеми психологічного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів / А. Романишин, В. Кожевніков // Військова освіта : збірник наукових праць Національного університету оборони України. – 2013. – № 1(27). – С. 185–192.
13. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.
14. Скрипкін О. Перспективний тренінг з профілактики професійних страхів у офіцерів льотного складу / О. Скрипкін // Вісник Національного університету оборони України. – 2013. – № 5 (36). – С. 289–294.
15. Словарь практического психолога / под ред. С. Головина. – Москва : АСТ ; Харвест, 1998. – 800 с.
16. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4285/%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%9D%D0%93>.

References:

1. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij ehnciklopedicheskij slovar' / B. M. Bim-Bad. – Moscow, 2002. – 378 s.
2. Bondarieva L. I. Navchalnyi treninh yak zasib profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv orhanizatsii v ekonomichnykh universytetakh: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Liubov Ivanivna Bondarieva. – Kyiv, 2006. – 250 s. (in Ukrain).
3. Vachkov I. V. Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga / I. V. Vachkov. – Moscow : Os'-89, 2005. – 256 s.
4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i holov. red. Busel V. T.]. – Kyiv ; Irpin : Perun, 2007. – 1736 s.
5. Kinner D. Klinicheskie rolevye igry i psihodrama / D. Kinner. – Moscow : Nezavisimaya firma "Klass", 1993. – 224 s.
6. Kompleksy dvigatel'nyh uprazhnenij Frederika Matiasa Aleksandra [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://telo.by/bodytherapy/kompleksi_dvigatelnyh_uprazhneniy/
7. Makshanov S. I. Psihologiya treninga: Teoriya. Metodologiya. Praktika: Monografiya / S. I. Makshanov. – SPb. : Obrazovanie, 1997. – 238 s.
8. Materialy o metode Fel'denkrajza [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://feldy.ru/>
9. Osipova A. A. Vvedenie v teoriyu psihokorrekcii / A. A. Osipova. – Moscow : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : Izdatel'stvo NPO Modehk, 2000. – 320 s.
10. Psihologiya. Slovar' / Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – Moscow : Politizdat, 1990. – 494 s.
11. Puzikov V. G. Tekhnologiya vedeniya treninga / V. G. Puzikov. – SPb : Rech', 2007. – 224 s.
12. Romanyshyn A. M. Problemy psykhoholichnoho zabezpechennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv / A. M. Romanyshyn, V. M. Kozhevnikov // Zbirnyk naukovykh prats "Viiskova osvita" Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy. – 2013. – № 1(27). – S. 185–192.
13. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2000. – 705 s.

14. Skrypkin O. H. Perspektyvnyi treninh z profilaktyky profesiinykh strakhiv u ofitseriv lotnoho skladu / O. H. Skrypkin // Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy. – 2013. – № 5 (36). – S. 289–294.
15. Slovar' prakticheskogo psihologa [Elektronnyj resurs] / Pod red. S. Yu. Golovina. – Moscow : AST, Harvest, 1998. – 800 c.
16. Enciklopediya sociologii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4285/%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%9D%D0%93>.

Брындиков Ю. Л. Инновационные тренинговые методы и техники в процессе осуществления реабилитации комбатантов

В статье представлены научные подходы к определению сущности тренинга, который целесообразно проводить с комбатантами – участниками боевых действий. Установлено, что эффективность тренинга для военнослужащих будет зависеть от структурных элементов, наличия четкого алгоритма проведения, невербальной коммуникации, принципов эффективности, комплекса методов и техник. Автором охарактеризованы инновационные тренинговые методы (групповая дискуссия, игровые методы, методы телесно ориентированной психотерапии, психогимнастика, ролевые игры, релаксационные упражнения, метод систематической десенсибилизации Дж. Вольпе, метод импловивной терапии), а также техники (техника Ф. Александра, информационная техника, техника симуляции, групподинамические упражнения, техники активного слушания).

Ключевые слова: тренинг, тренинговые методы, тренинговые техники, реабилитация, комбатанты.

Bryndikov Yu. L. Innovative training methods and approaches in the process of the conduction of the combatants' rehabilitation

The article presents scientific approaches to the definition of the essence of the training, which is effectually conducted combatants who participated in the military actions. It is established that the effectiveness of training for the servicemen depends on structural elements. The existence of a clear algorithm of conduction, the quality of non-verbal communication organization, principles of effectiveness, a set of methods and techniques that will be used by the organizers. The author describes innovative training methods (group discussion, game techniques, methods of body-oriented psychotherapy, psychoginaptics, role games, relaxation exercises, J. Wolpe's systematic desensitization method, the method of implastic therapy), as well as the most promising techniques (F. A. Alexander's technique, informational technique, simulation technique, group dynamical exercises, techniques of active listening).

Key words: training, training methods, training techniques, rehabilitation, combatants.

UDC 811.111:811.581:811.161.1

Bunetska I. M.

**PERCEPTION OF EFL INTONATION IN CONTEXT
BY THE SPEAKERS OF TONE (CHINESE) AND INTONATION (RUSSIAN) LANGUAGES**

Learning the intonation of a foreign language entails complex perceptive and productive processes mostly beyond the common awareness level. Its instruction demands a thorough understanding of its prosodic features and the appropriate pedagogical practices and resources. This paper reports the findings from a study of perceiving of EFL intonation by the speakers of tone (Chinese) and intonation (Russian) languages. The purpose of the research was to find out differences in understanding and recognizing of English intonation in context by the speakers of Russian and Chinese languages. The study consisted of six speaking classes conducted for four participants (two representatives of native speakers of each language group) with the use of various exercises, intonation awareness-raising activities and group discussions. The results reveal no unilateral dependence between success in perception of EFL intonation and the group of mother tongue.

Key words: tone and intonation languages, prosody, EFL intonation in context, perception, Highlighting, Tone, Key.

Статтю подано мовою оригіналу

Intonation, as an integral constituent of comprehensibility in spoken language, has been given more attention recently. With the advent and development of the technology used to extract pitch melody during the latter half of the twentieth century, the research design of intonation studies remained mostly unchanged. The intonation system was perceived primarily as a series of pitch contrasts determined by the grammatical form of the utterance (such as declarative versus interrogative, and wh-questions versus yes-no questions). Typically, pedagogical practices implied participants to imitate short utterances produced by a native speaker (NS) and attempted to match the original pitch contour. During this time, however, researchers in discourse-based phonology and psycholinguistics were exploring the role of prosody in discourse. By comparing the separated sentences and the same sentences put in the coherent text read by the two NSs of English they demonstrated that intonation functions differently in discourse and at the sentence-level and emphasised the necessity to teach intonation in discourse to help learners use intonation for real communication.

Until now the studies dealt either with the perception of non-native English intonation by NSs regarding its resemblance of the native production or with the perception of non-native (NN) English intonation by non-native speakers (NNSs) regarding its assessment, preference or distinction.

However, the topicality of nowadays interactions more and more implies NNS – NNS interactions in various contexts: at work, on vacation, studying abroad in non-native speaking countries, EFL classroom interactions (when the teacher is an NNS) to name a few. It is important to find out how the native speakers of different language groups would understand the meaning of English intonation.

Tone and Intonation Languages. The distinction of intonation and tone languages is based on the influence of tone on altering the lexical meaning of the word. Both English and Russian are intonation languages. These two languages do not use the tone lexically – the words do not change the meaning depending on the tone of which they are said, but English and Russian use the tone for intonation. Chinese is a tone language. The same word can be pronounced with four different tones, and the lexical meaning of the word would ultimately depend on the choice of tone. Since Russian and English belong to the same language group (intonation), it was assumed that the native speakers of Russian would be more successful in recognition and understanding of English intonation than the native speakers of Chinese due to possible positive mother tongue transfer.

The research aimed to answer the following questions: is there any difference between how the speakers of tone (Chinese) and intonation (Russian) languages infer meaning and decipher EFL intonation in context?

The subjects of the research were four female advanced EFL students (two NSs of Chinese and two NSs of Russian) majoring in Linguistics at Lanzhou Jiaotong University. To reassure that the participants are at the same English proficiency level, their tests of English proficiency exams were compared. Since there were only two NSs of Russian (came from Russia (Jenny) and Ukraine (May)) that matched the requirements of the research, first, their English proficiency levels were compared and later, the two Chinese participants were chosen (Selina and Chloe) in compliance with the English proficiency level of Russian native speakers' participants. It needs to be mentioned that a NS of Russian Jenny attended a course in English intonation before she joined the speaking classes.

The research was conducted through organised speaking classes. The content of the speaking classes was based on the Student's book. The total number of classes was six in accordance with the book chapters that covered prominent intonation features in context: Highlighting, Telling and Referring, Revision, Roles and Status of Speakers, Low Key Information, and Contrasts. The longevity of weekly classes was one hour and a half.

Each lesson consisted of four sections: perception test, production pre-test (communication activity preceding intonation awareness-raising activities), intonation awareness-raising activities, and production post-test (communication activity following intonation awareness-raising activities). One feature of English intonation (every time different) was studied each lesson: Highlighting, Falling tone, Falling-rising tone, Rising tone, Low key, High key.

At the beginning of each class (except for the third class), the participants were asked to share their ideas about the title of the unit and elaborate on what the words from the title mean in daily life to establish preliminary understanding of the feature. Then they were given diverse tasks (perception test) which included listening to the recording and answering comprehension questions or marking intonation in the text.

After that as a minor sense of the topic was established, the participants were given a communication activity – the task in the form of a role play between Student A and Student B – to first perform in mother tongue and right after – in English. The communication activity was given after topic introduction and perception test with the purpose of subconsciously arousing the participants' preliminary awareness of the English intonation feature *per se*, however, participants were not explicitly instructed to use the feature when performing communication activity.

Next, the participants were engaged in the intonation awareness-raising activities to study the form and meaning of the feature, learn to imitate and practice using it. At the end of the lesson, the participants were asked to practice what they had learned by performing the same communication task in English – production post-test. This time they were directly instructed to think how they would change their conversation to use the newly learned feature. All the classroom interactions were recorded, analysed and transcribed in Praat. Also, EFL learners were asked to fill in two questionnaires before and after the speaking classes.

To test participants' perception of English intonation, the section 1 "Sensitisation" of each of the units of the student's book was used. In this section, a particular feature of intonation was demonstrated in context. Using questions and tasks, the participants had to recognise and explain the use of the feature. The purpose of section 1 usage was to elicit how the participants understand English intonation feature before they were explicitly instructed on how to use the feature in context.

The participants were asked to listen to the conversation from section 1 (from student book's audio CD) for one time. Then participants were briefly introduced to the topic. After that, the open-ended questions and other tasks were administered to the participants to answer or perform based on the audio CD which was replayed for as many times as the participants needed. All the participants were asked to use their mother tongue when answering the questions, which would reassure the completeness and exactness of the answers.

The primary purpose of the English intonation perception testing was to find out whether the answers given by speakers of tone language would be somewhat different from the ones given by the speakers of intonation language.

Prominence Perception Test. The purpose of the Prominence perception test was to check the participant's ability to infer meaning from the discourse containing highlighted words or chunks. The participants' perception was also tested regarding being able to listen, distinguish and specify which words were given more stress. The Prominence perception test included three parts:

- 1) lead-in activity to get students thinking about the situation with the subsequent listening of the conversation and answering comprehension questions;
- 2) listening to the short extract of the discourse and marking highlighted words in the transcript according to what and how was said;
- 3) listening to the full conversation and writing down all the words that repeat in dialogue but sometimes are given stress and sometimes are not.

Analysis of Prominence Perception Test evidences the fact that the NSs of both language groups (tone and intonation) were able to infer the correct meaning of the prominent words from the context. Through group discussions and the facilitator's feedback on each task, all four participants understood the communicative function of Prominence by the end of the test. On the other hand, recognition of prominence was not an easy task to handle for the NSs of both groups of languages. There were participants who had relatively better (Jenny) and worse (May, Chloe, Selina) results, which could mean that the ability of the recognition of which words are given more stress within an utterance does not inherently depend on which mother tongue the learner speaks. In general, participants without previous English intonation training showed quite low performance in Prominence Perception Test that brings us to the conclusion on the necessity of explicit instructing of the form and functions of Highlighting in the EFL classrooms.

Tone Perception Test. The topic of tones was studied during three speaking classes. The three classes covered the significant tone patterns in the English language – falling (used when the information is new for the listener), falling-rising (assumes the information is not new for the listener or previously had been shared between interlocutors) and rising tones (shows that the speaker plays a dominant role). The aim of Tone Perception Test was twofold. First, to find out whether the speakers of tone and intonation languages would have any differences in opinions on the meaning of the use of tones in context. Second, to test their ability to recognise and distinguish various tone patterns.

Unlike Russian NSs, Chinese NSs both provided right answers to the questions about tone movement and its meaning. This signified that Chinese NSs were better at inferring the meaning from the context. However, according to the class observations by the facilitator and the feedback received after the task completion, the students' judgements were not entirely based on the knowledge obtained in the previous lesson. They were still mainly relying on their inner feeling and general understanding of the discourse they heard. This again proves the findings of the Prominence perception test: dealing with a shortened discourse to comprehend the meaning is quite challenging for the EFL learners. There is, therefore, a definite need for the Prominence perception training to pay more attention to eliciting the meaning of shorter chunks of discourse and discussing how the possible alternatives of pronunciation of the utterance would change its meaning.

The significant finding of Tone Perception Test is that it was quite tricky for the NNSs to verify the tone contours that coincided with the initial or final part (Table 1), for example, falling and falling-rising, rising and falling-rising. The most significant number of mistakes of both Russian and Chinese NSs resided at the confusion of falling-rising for falling. It means the listeners could hear the falling onset of the tonic syllable but had difficulties sensing its rising part. Russian NSs were a little better at recognising this specific pattern.

Table 1

Analysis of Mistakes of the Tone Perception Test

Actual answer answer	Correct	NS of Russian				NS of Chinese			
		<i>Falling</i>	<i>Falling-rising</i>	<i>Rising</i>	<i>Total</i>	<i>Falling</i>	<i>Falling-rising</i>	<i>Rising</i>	<i>Total</i>
<i>Falling</i>			7	–	7		9	–	9
<i>Falling-rising</i>	6			6	12	4		7	11
<i>Rising</i>	–		5		5	1	5		6
No answer	–	–	–	–	–	–	2	–	2
<i>Total</i>	6	6	12	6	24	5	16	7	28

Interestingly, the least mistakes were made in confusing rising, and falling tones, specifically no such mistakes were made by the NS of Russian and only one such mistake made by the NS of Chinese, who confused falling tone for rising. This result is attributed to the significant difference between falling and rising contours, which makes it easier for the listeners to recognise and distinguish them.

The general performance of Russian NSs in the Tone Perception test was better than the one of Chinese NSs'. However, these findings should not be only explained by the positive mother tongue transfer, since in each mother tongue group (Russian and Chinese), some students performed better (Jenny and Selina) and worse (May and Chloe). So, it can be assumed that the perception of English tones is dependant on some other than only mother tongue characteristics. Supposedly, the absence of the knowledge about English intonation and its functions obstructed the participants from deriving the meaning of the use of specific intonation contours in context. Distinguishing tones one from another and explaining their meaning in the context turned out to be challenging for all participants, except for Jenny. The evidence that the participant who had prior English intonation training outperformed the other students favours the fact that explicit teaching of English intonation helps EFL learners to recognise intonation contours better.

Key Perception Test. Key (or pitch range) refers to the relative pitch levels of utterances or parts of utterances. There are three keys – Low Key, Mid Key (regular pitch of voice) and High Key. All features are used in Russian language whereas Chinese language does not have Low Key. The use of Low Key, a drop of pitch level from mid to low on the first prominent syllable of a tone unit (onset), marks that part of what is said as being in some way equivalent in meaning to what was said just before (or sometimes what has been said immediately after). The use of High Key involves a move up in pitch level from mid to high on the first prominent syllable of a tone unit. High Key marks what is said at that point in the conversation as being in some way in contrast with something, which has already been said or implied, or with something, which is implicit in the context.

The structure of the tasks resembled the ones of the previous two perception tests – Prominence and Tone. As usual, the listeners were asked to read the comprehension questions then listen to the conversation and answer. The second task was based on the shorter extract of the dialogue used in the first part with marked Keys. The task was to listen to the extract and give an explanation of the connection in meaning between what is said with lowered or raised pitch and what the speaker or someone else says in the immediate context. The third part provided a transcript of the conversation (the same conversation as in the first part of the test or its extension) where the listeners were asked to mark either Low Key or High Key according to what they heard.

All four participants gave unanimous correct answers to the first two comprehension questions. As to the second question, the provided answers were not full. However, only three students out of four provided the correct answers to the third question. Only Chloe, NS of Chinese gave a mistaken answer. None of the NSs of Russian mentioned the connection between the utterances in a low key and mid key. Mostly, their answers were paraphrased Low Key utterances, which means that the idea of low key and the meaning it had was new and unclear to the Russian-speaking students. Surprisingly, the answers provided by Chinese NS were constructive, had a clear idea and illustrated general understanding. Hence, the conclusion that intonation features of a language are implicit and even the native speakers are not always aware of them; intonation is used at a subconscious level and quite often not paid attention to. As in previous two perception tests, it was revealed that the learners had nearly no problems explaining the contextual meaning of the features, but made many mistakes defining them in context. This brings us to the general

conclusion that listeners do not solely rely on intonation when inferring meaning. They rather make judgements based on what is said, not how it is said.

The fascinating finding of this test is that all students who had no previous intonation training performed in the third part of the Key Perception Tests nearly at the same level and only the student with background knowledge (Jenny) handled the test significantly better. This result proves that NNSs who had English intonation training become more sensitive to it and are better at recognizing its contours movement and change. As it was discovered in the previous perception tests, the NNSs of tone and intonation languages have least problems inferring meaning from the extended conversations. On the contrary, when it comes to relying on the suprasegmental features only in the shorter utterances, it seems that the task of explaining the meaning of the intonation becomes challenging.

Based on the results of Perception Tests, it can be concluded that making judgements about the meaning of the specific utterances in the extended context is easier for the EFL learners, as they can rely on more features of discourse (like, segmental) to infer meaning. On the other hand, if intonation is presented in short chunks and becomes nearly the only feature to consider, it complicates the understanding of meaning for both, the NSs of Russian and Chinese.

Whereas the explanation of the pragmatic meaning of English intonation features in context did not prove to be the challenging task for both groups of participants, the recognition of those features turned out to be much more complicated. The results of Prominence Perception Test revealed that the ability to hear the highlighting and mark it on the transcript is an equally daunting task for Chinese and Russian EFL students, even for the participant with background knowledge of English intonation. The low performance on the test could mean that the participants were not fully aware of the meaning Prominence carried in the context. Should they have known that, they would not solely rely on what they heard in the record and would have backed up their choice with the explanation of the reason for a specific word be made prominent, to the other.

In general, the students' performance in the perception tests was successful only when the tested feature coincided with the unit that was introducing it. However, if students were supposed to apply the previously received knowledge to contribute to another feature's perception test, they seemed to ignore that awareness and rely on their intuition. Perhaps, the lack of practice causes such insecurity of the studied features' use.

It can be concluded, that despite minor outperformance of Russian NSs the perception of English intonation features does not entirely depend on the mother tongue of the NNSs, nor on whether mother tongue and target language belong to the same group of languages. Since there were cases of individual better performance both from the side of Chinese and Russian NSs, the current study suggests that perception of English intonation has something to do with the educational background or individual language aptitude of the EFL learner.

The fact that two languages like English and Russian have common intonation features does not necessarily lead to EFL learners NSs of Russian being more capable of recognizing of those features or explaining their meaning in context. When teaching English intonation, the native speakers of both Chinese and Russian should be treated equally in terms of their perception of EFL intonation features. All the obtained findings lay a solid pedagogical idea to teaching English intonation to the speakers of Russian and Chinese languages.

References:

1. Bradford B. Intonation in Context: Intonation Practice for Upper-Intermediate and Advanced Learners of English Student's book / B. Bradford // Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 58 p.
2. Bradford B. Intonation in Context: Intonation Practice for Upper-Intermediate and Advanced Learners of English Teacher's book / B. Bradford // Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 61 p.
3. Levis J.M., Pickering, L. Teaching Intonation in Discourse Using Speech Visualization Technology / J.M. Levis, L. Pickering // System. – 2004. – № 32(4). – P. 505–524.
4. Piske T. Factors Affecting the Perception and Production of L2 Prosody: Research Results and Their Implications for the Teaching of Foreign Languages. In J. Romero-Trillo (Ed.), Pragmatics and Prosody in English Language Teaching / T. Piske // Dordrecht: Springer Netherlands. – 2012. – № 15. – P. 41–59.
5. Verdugo D.R. A Study of Intonation Awareness and Learning in Non-native Speakers of English / D.R. Verdugo // Language Awareness. – 2006. – № 15(3). – P. 141–159.

Бунецька І. М. Сприйняття англійської як іноземної інтонації в контексті учнями – носіями тональної (китайської) та інтонаційної (російської) мов

Вивчення інтонації іноземної мови спричиняє складні сприйнятливі та репродуктивні процеси, які в основному виходять за межі загального рівня поінформованості. Інтонаційна інструкція вимагає глибокого розуміння її просодичних особливостей і відповідних педагогічних практик та ресурсів. У статті представлені результати дослідження про розуміння інтонації англійської мови як іноземної учнями – носіями тональної (китайської) та інтонаційної (російської) мов. Метою дослідження було з'ясування відмінностей у розумінні та можливості відрізнити англійську інтонацію в контексті учнями – носіями російської та китайської мов. Дослідження складалося із шестимовних класів, що проводилися для чотирьох учасників (двох представників із кожної мовної групи) з використанням різних вправ, інтонаційної просвітницької діяльності та групових дискусій. Результати не виявили однобічної залежності між успіхом у сприйнятті англійської інтонації та групою рідної мови.

Ключові слова: тональні та інтонаційні мови, просодія, інтонація англійської мови як іноземної в контексті, сприйняття, наголошення, тон, ключ.

Бунецкая И. Н. Восприятие английской как иностранной интонации в контексте учениками – носителями тонального (китайского) и интонационного (русского) языков

Изучение интонации иностранного языка влечет за собой сложные восприимчивые и воспроизводительные процессы, которые в основном выходят за пределы общего уровня осведомленности. Интонационная инструкция требует глубокого понимания ее просодических особенностей и соответствующих педагогических практик и ресурсов. В статье представлены результаты исследования понимания интонации английского языка как иностранного учениками – носителями тонального (китайского) и интонационного (русского) языков. Целью исследования было выяснение различий в понимании и возможности отличить английскую интонацию в контексте учениками – носителями русского и китайского языков. Исследование состояло из шести языковых классов, которые проводились для четырех участников (двух представителей из каждой языковой группы) с использованием различных упражнений, интонационной просветительской деятельности и групповых дискуссий. Результаты не выявили односторонней зависимости между успехом в восприятии английской интонации и группой родного языка.

Ключевые слова: тональные и интонационные языки, просодия, интонация английского языка как иностранного в контексте, восприятие, ударение, тон, ключ.

КАТОЛИЦЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА МІСЦЕ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

У статті розглянуто проблему становлення університетського сектора вищої освіти Франції, проаналізовано етапи розвитку та визначено місце і роль католицьких університетів Франції в сучасній системі вищої освіти. Одним з основних питань для дискусії і обговорення було створення нових університетів на базі факультетів, що вже існують, що стало причиною формування відповідних нових спеціальностей. У Франції паралельно розвиваються два сектори вищої освіти: державний і приватний. До державних навчальних закладів вищої освіти належать класичні університети. Приватний сектор охоплює вищі школи, приватні університети й університети при католицькій церкві, які забезпечують абітурієнтам свободу вибору майбутньої професії. Французька університетська освіта при католицькій церкві є унікальною, адже має велику історію та досвід розвитку, що є позитивним прикладом для України. Саме тому тема формування католицької університетської освіти Франції є сьогодні актуальною.

Ключові слова: університети Франції, католицькі університети, сучасна система вищої освіти, історія розвитку навчальних закладів вищої освіти.

Історія розвитку університетської освіти завжди привертала увагу дослідників. Прискорений економічний розвиток Франції, починаючи із середини XIX ст., викликав потребу в нових професіях. Великого впливу університетська освіта другої половини XIX ст. зазнала з боку державної політики та церкви, яка в ті часи відігравала велику роль. У 70-х рр. XIX ст. католицька церква прагнула отримати першість в освітній системі, змістивши університет на друге місце [2].

Різні аспекти розвитку університетської освіти Франції розглянуті в працях таких вітчизняних вчених, як: А. Максименко, П. Уваров, В. Ігнатовський, М. Поляков, В. Савчук, О. Гура й інші. Серед французьких педагогів, які вивчали університетську освіту, можна виділити Л. Ліарда, В. Трогера, Ж. Фіжера, А. Барблана й ін. Вплив релігії на розвиток освітніх закладів досліджували: В. Шохін, А. Пікок, Дж. Брук та інші відомі педагоги. Представники релігієзнавства також розглядали різні можливості участі релігії у вихованні й освіті, зокрема й вищій: У. Джеймс, К. Доусон, Е. Жільсон, М. Томпсон, П. Тілліх та ін.

До XVII ст. французькі університети не виходили за межі навчання, не проводячи жодної науково-дослідницької роботи. Вони були посередниками між населенням та Церквою, яка надавала знання молодим поколінням. У ті часи держава не мала повноважень в освітній політиці й основною регулюючою сферою було духовенство, яке суттєво впливало на систему вищої освіти. Однак після Великої французької революції 1789 р. держава здійснила перший крок до співпраці з університетами [1, с. 136–144]. Однією з перших змін, запроваджених у вищій освіті, стала реформа регламентації професій.

Початком розвитку католицької освіти Франції можна назвати XVIII ст., коли народну освіту можна було отримати в так званих «малих» школах, які були організовані як у селах, так і в містах. Навчальні заклади вищої освіти Франції в різні історичні періоди були одними з найбільш розвинувтих освітніх і культурних центрів Європи. Вони впливали не лише на соціально-культурні процеси епохи, але й позначилися на становленні та розвитку французької світської і релігійної філософії. Вони являли собою осередки французької культури, були органічними представниками консервативних тенденцій різних епох. Університети створювали переважно при католицькій церкві, від якої ці заклади отримували фінансову підтримку. Це дає можливість глибше зрозуміти католицькі вищі навчальні заклади як соціально-культурний феномен [3, с. 36–40].

Католицькі школи, а пізніше університети, зробили значний внесок у процес становлення духовної культури Франції XVII – XX ст., вплинувши на інтелектуально-моральну атмосферу, спосіб життя і традиції, розвиток книжкової культури нового часу. Завдяки їхньому консервативному підходу до навчання та виховання вдалося зберегти середньовічні традиції університетської освіти, що істотно відбилося на становленні й розвитку світської і релігійної філософії Франції різних часів [4, с. 131–141].

Виникнення приватних університетів у багатьох країнах було зумовлено великим попитом на вищу освіту. Значну кількість навчальних закладів вищої освіти приватного сектора було створено насамперед для отримання прибутку на ринку освітніх послуг, а тому їх мало турбували проблеми забезпечення якості підготовки фахівців або акредитації. Крім того, серед приватних вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) з'являлося дедалі більше установ, які успішно конкурували з державними. Вони, дуже чутливі до попиту на ринках освітніх послуг і праці, швидко реагують на попит і приділяють значну увагу якості навчання й акредитації. Один із видів приватних ВНЗ – це університети при католицькій церкві, які посідають окреме місце в системі вищої освіти Франції й інших країн [5, с. 2].

Заснування католицької університетської освіти відповідало віянням XX – XXI ст. Поява університетів спричиняла поживлення громадського життя і торгівлі. Церква прагнула утримати і зміцнити свій вплив на вищу освіту. Ватикан був офіційним покровителем багатьох університетів і прагнув зробити їх залежними від себе. Відкриття нового університету підтверджувалося документами, підписаними Папою Римським або

панівними особами. Викладачами були в основному священнослужителі, тому одним із найпрестижніших факультетів був богословський. Церква також мала в університетах своїх представників – канцлерів, які були в прямому підпорядкуванні архієпископів [199].

Вищі навчальні заклади при католицькій церкві в різні часи свого існування мали різний статус: католицька школа – інститут – університет. Це залежало, насамперед, від освітніх реформ і ролі католицької церкви і державної влади в певний період історії. Основна відмінність католицьких університетів полягає не лише в приналежності їх до католицької церкви, але і в тому, що вони надають церковні дипломи від імені Святого Престолу. Відповідно до Болонського процесу, католицькі університети мають право видавати різні дипломи залежно від тривалості навчання. Так, наприклад, лише два роки навчання в університеті при католицькій церкві потрібно, щоб отримати Канонічну ліцензію. Диплом Канонічного бакалаврату можна отримати по завершенню п'яти років університету, а диплом Канонічної докторантури – від 3 роки до 6 років навчання після бакалаврату (рис. 1).

С. Дажен у праці «Місія католицької освіти та її роль в суспільстві та церкві» зазначає, що нині Франція посідає одне з перших місць у світі за кількістю католицьких навчальних закладів. Справді, серед понад 10 мільйонів студентів, що навчаються у Франції, більш ніж 2 мільйони осіб здобувають знання у 8 500 католицьких школах. У таблиці 1 показана загальна кількість релігійних навчальних закладів, що діяли у Франції 2016 р. [6].

Така система освіти є результатом тривалої історичної ворожнечі між двома секторами освіти: державними школами і вільними школами при католицьких церквах. Варто зазначити, що становище католицької вищої освіти відрізняється від становища шкіл і коледжів, адже державної підтримки не вистачає для розвитку університетів, оплати заробітної плати вчителям, тому вони повинні себе забезпечувати фінансово не менш ніж 20% або 30% від загального фінансування. Натомість початкові й середні освітні заклади майже не мають матеріальних витрат зі свого боку, як і батьки учнів.

Католицькі університети (або інститути) – це вищі навчальні заклади, які можуть вивчати і культивувати будь-які науки. Проте навчальний процес і наукові дослідження в них обов'язково мають базуватися на християнському світогляді. До числа приватних навчальних закладів вищої освіти Франції належать також п'ять католицьких університетів, а саме: Паризький католицький університет (Université Catholique de Paris), Лілльський католицький університет (Université catholique de Lille), Ліонський католицький університет (Université catholique de Lyon), Католицький університет Тулузи (Université catholique de Toulouse), Західний католицький університет в Анже (Université catholique d'Angé). Вони підпорядковуються промисловим компаніям і церкві. Католицькі університети не видають національні дипломи, але можуть співпрацювати з державними науковими, культурними центрами і дають змогу своїм студентам скласти іспит на здобуття національних дипломів.

Аналіз змісту, форм і методів навчання в католицьких університетах протягом XIX – до початку XX ст. показує, що навчальний процес, його організація і зміст мали суперечливі тенденції. Головною метою

Таблиця 1

Релігійні навчальні заклади	Кількість навчальних закладів (школи, ліцеї, коледжі, ВНЗ тощо)	Кількість учнів, студентів
Католицькі	9 тисяч шкіл і коледжів, серед яких 5 ВНЗ	2 млн.
Єврейські	300 коледжів	30 тисяч
Мусульманські	20 шкіл	2 тисячі

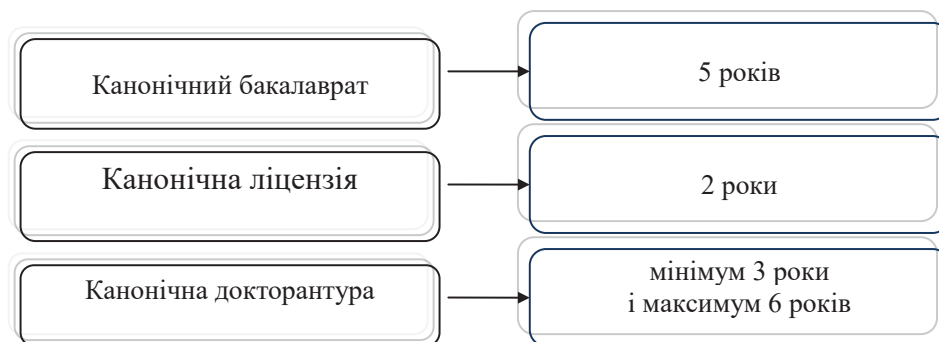


Рис. 1. Тривалість навчання для отримання церковних дипломів при католицьких університетах

навчання були зміцнення і захист від вільнодумства та пропаганда ідеології церкви, виховання зі студентів надійних і вірних захисників цих порядків. Протягом всього свого існування католицькі університети були потужною консервативною силою як у суспільстві, так і в галузі вищої освіти Франції. З іншого боку, ознайомлення студентів із релігійними творами сприяло розвитку логіки мислення, уміння аналізувати, виокремлювати основну думку, знаходити і розкривати суперечності в судженнях. Вивчення теологічної літератури мало на меті не просто вивчення правил, воно мало пробудити в студентів сумнів в істинності тих чи інших догм, прагнення з'ясувати реальний стан речей. Як зазначає А. Бодріяр, детальність розроблення різного роду заборонних заходів із боку державної університетської влади (мітинги, відкриті висловлювання проти церкви) свідчить про те, що в стінах католицьких університетів все ж дотримувалися консервативного виховання на основі релігійних догм [7, с. 119].

Важливу роль у навчальному процесі та в самоврядуванні католицьких університетів відігравали факультети. Основна спрямованість навчального процесу, методи і форми навчання в усі часи були зумовлені обставинами і цілями, які мали відповідні католицькій установі (церкві). Їхня мета – підготовка державних чиновників, юристів, медиків, богословів та інших освічених громадян для політичної, духовної та іншої діяльності.

Освіта в університетах при католицькій церкві посідає окреме місце в освітній системі з кількох причин, які можна сформулювати так. По-перше, соціальна потреба у вищій освіті перевищує громадську пропозицію, і приватний ринок прагне задовольнити нереалізовану потребу. По-друге, вимога високої якості і змісту освіти. Релігійна освіта завжди була одним із видів приватної вищої освіти.

Католицька вища освіта розвивається швидкими темпами. Її стрімке зростання свідчить про викладання на високому рівні, поєднання духовності й освіти. Водночас у цій тенденції відображено рівень прихованого попиту на академічні програми в тих галузях діяльності, які раніше були недоступні. Більшість напрямів підготовки, що їх пропонують католицькі заклади вищої освіти, зорієнтовані на сфери, які мають невеликий попит, їх нечасто можна зустріти в класичних вищих навчальних закладах. Це теологія, право та канонічне право, богослов'я, філософське богослов'я й ін. Спеціалізація різних напрямів відображає постійний пошук католицькими університетами оптимального підходу до балансу між факультетами високого попиту та релігійним спрямуванням кожного із цих напрямів.

Отже, можна зробити висновок, що університети при католицькій церкві у Франції із часів їх створення і до початку ХХ ст. були одними з найбільших католицьких вищих навчальних закладів Європи. Вони надавали ґрунтовну підготовку не лише в галузі теології, а й за такими напрямками, як юриспруденція, медицина, філософія та ін. Це були ті навчальні центри, де активно тривало становлення інтелектуальної духовної еліти французького суспільства.

Використана література:

1. Березовский А. История становления и развития негосударственной высшей школы России (90-е гг. XX в.): дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 «Отечественная история» / А. Березовский ; Московский государственный открытый педагогический университет. – Москва, 2000. – 193 с.
2. Болонський процес : стан та перспективи розвитку вищої освіти в Україні // Матеріали всеукр. наук.-метод. конф. – Київ : НТУУ «КПІ», 2010. – Ч. 1. – 292 с.
3. Верже Ж. Средневековый университет : учителя / Ж. Верже // Alma mater: Вестник высшей школы. – 1997. – № 5. – С. 36–40.
4. Козьменко И. Образование во Франции в XIX вв. / И. Козьменко. – Москва : Педагогика, 1950. – С. 124.
5. Фрид Й., Гласе А., Баумгартл Б. Сравнительный анализ развития частного высшего образования в Европе / Й. Фрид, А. Гласе, Б. Баумгартл // Экономика образования. – 2008. – № 3.
6. Baudrillart A. Nos grandes ecoles / A. Baudrillart // L'Institut catholique. – 1930. – 130 [119] p.
7. Dagens C. L'enseignement catholique sa mission et ses exigences actuelles dans la societe et dans l'eglise / Mgr Claude DAGENS // Documentation Catholique, № 2369. – 2006, № 21. – P. 1081–1086. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.doc-catho.com> (дата звернення: 01.04.2016).

References:

1. Berezovskyi A. Ystoryia stanovleniya y rozvytyia nehosudarstvennoi vysshei shkoly Rossyy (90-e h. XX v.): dys. ... kand. yst. nauk. – Moskva, 2000.
2. Bolonskyi protses: stan ta perspektyvy rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini: materialy vseukr. nauk.-metod. konf. – Kyiv : NTUU “KPI”, 2010. – Ch. 1. – 292 s.
3. Verzhe Zh. Srednevekovi ynyversytet: uchytelia // Alma mater. Vestnyk vysshei shkoly. – 1997. – № 5. – S. 36–40.
4. Kozmenko Y. Obrazovanye vo Frantsyy v XIX v. – Moskva: Pedahohyka, 1950. – S. 124.
5. Fryd Y., Hlase A., Baumhartl B. Sravnytelnyi analiz rozvytyia chastnoho vyssheho obrazovanyia v Evrope // Ekonomyka obrazovanyia. – 2008. – № 3.
6. Baudrillart A. Nos grandes ecoles. L'institut catholique. – 1930. – 130 [119] p.
7. Dagens C. L'enseignement catholique sa mission et ses exigences actuelles dans la societe et dans leglise / Mgr Claude DAGENS, pp. 1081–1086, Documentation Catholique, № 2369. – 2006, № 21. URL: <http://www.doc-catho.com> (data zvernennia: 01.04.16).

Бут Я. В. Католические университеты: история развития и место в современной системе высшего образования Франции

В статье охарактеризована проблема становления университетского сектора высшего образования Франции, проанализированы этапы развития, а также место и роль католических университетов Франции в современной системе высшего образования. Одним из основных вопросов для дискуссий и обсуждения является создание новых университетов на базе уже существующих факультетов, что стало причиной формирования соответствующих новых специальностей. Во Франции параллельно развиваются два сектора образования: государственный и частный. К государственным учебным заведениям высшего образования относятся классические университеты. Частный сектор включает высшие школы, частные университеты и университеты при католической церкви, которые обеспечивают абитуриентам свободу выбора будущей профессии. Французское университетское образование при католической церкви является уникальным, поскольку отличается богатой историей и опытом развития, что является положительным примером для Украины. Именно поэтому тема формирования католического университетского образования Франции является сегодня актуальной.

Ключевые слова: университеты Франции, католические университеты, современная система высшего образования, история развития высших учебных заведений.

But Ya. V. Catholic university: history and place in the modern system of higher education of France

In this article speech goes about the development of catholic universities and their role in the modern system of higher education. One of basic questions for discussions is creation of new universities on a base already existent faculties, that became reason of forming of corresponding new specialities.

In France there are two sectors of higher education: public and private. The state institutions of higher education are classical universities. The private sector includes Higher schools, private universities and universities in the Catholic Church ensure freedom of choice of future profession of students. French university education in the Catholic Church is unique as it has a long history and experience in development, it is a positive example for Ukraine. That is why the theme of the formation of Catholic university education in France is relevant for today.

Key words: French universities, Catholic universities, modern system of higher education, history of educational institutions of higher education.

СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

У статті визначено поняття «симуляційна технологія» на основі аналізу праць індійських дослідників. Описано класифікацію симуляційних технологій, які використовуються в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія індивідуально й у складі груп, а саме: конструктивні симуляційні технології, реальні симуляційні технології та віртуальні симуляційні технології. Дано визначення поняття «військова симуляційна вправа», детально окреслено її структуру та досліджено алгоритм роботи під час її виконання. Крім того, автором проаналізовано головні та другорядні причини вибору симуляційних технологій у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, а також окреслено переваги використання симуляційних технологій для формування професійної готовності фахівців прикордонних відомств.

Ключові слова: симуляційні технології, прикордонники, індивідуальна професійна підготовка, колективна професійна підготовка, тренажер, військова симуляційна вправа

Сучасне суспільство переживає інтенсивні трансформації, зокрема й у секторі безпеки. Такі умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до підготовки військовослужбовців, зокрема прикордонників. Останнім часом з'являється багато досліджень, які описують багато недоліків традиційних методів професійної підготовки та вимагають імплементації інноваційних підходів, серед яких значну увагу приділено симуляційним технологіям як ефективному засобу підготовки майбутніх фахівців, і які сьогодні починають широко використовуватися для підготовки військових, оскільки мають на меті дати тим, хто навчається, можливість здобути професійні знання, вміння та навички за допомогою симульованого оперативного середовища. Республіка Індія – країна, яка має схожі безпекові проблеми, але відмінну систему професійної підготовки прикордонників. Для вдосконалення процесу підготовки персоналу Державної прикордонної служби України рекомендовано вивчення закордонного досвіду.

Тому нами визначена мета статті – дослідити симуляційні технології в процесі професійної підготовки прикордонників на прикладі Республіки Індія.

Оскільки останнім часом зазначаємо появу та розвиток культури симуляційних технологій в Республіці Індія для професійної підготовки фахівців у різних галузях, зокрема військовослужбовців, багато індійських дослідників вивчають цю тему (А. Чапаніс, С. Чоухан, Д. Дутта, Ш. Джадон, А. Сінгхал, С. Дон). Окремо варто виділити дослідження С. Чоухана, Ш. Джадона, А. Сінгхала, Ч. Сеннерстена, Е. Пейджа та Р. Сміта, які детально описали застосування симуляційних технологій для підготовки фахівців військових формувань і правоохоронних органів. Водночас варто зауважити, що українські військові експерти та педагоги приділяють незаслужено мало уваги дослідженням індійської системи професійної підготовки.

Спершу дамо визначення основним поняттям. Так, симуляція – метод, під час якого використовують модель протягом тривалого часу [11], імітація операції реального процесу чи системи [3]. Моделювання і симуляція – використання моделей, серед яких емулятори, прототипи, симулятори, для генерації інформації як основи для тренування застосування дій та прийняття рішень. Часто терміни вживаються в однаковому значенні. Модель – фізична, математична чи логічна репрезентація системи, явища, організації чи процесу. Симулятор (тренажер) – пристрій, комп'ютерна програма чи система, яка створює симуляцію [11]; пристрій для формування та тренування навичок, машина з контрольним пристроєм із використанням звуку, зображення, руху, запаху, щоб створити ситуацію, наближену до реальності, модель транспортного засобу, зброї, обладнання, технічної платформи тощо [3].

Професійна підготовка прикордонників із використанням симуляційних технологій ділиться на індивідуальну та колективну. Індивідуальна підготовка забезпечує формування специфічних професійних знань і навичок у кожного військовослужбовця окремо. Колективна підготовка спрямована на виконання завдань у складі групи спільно та синхронізовано з відповідним командуванням і елементами підтримки в бойовій ситуації. Мета колективної підготовки – підготувати підрозділи до мобілізації та розгортання сил під час професійної діяльності. Аналіз індивідуальної та колективної підготовки із застосуванням симуляційних технологій зображено в Таб. 1.

Що стосується класифікації симуляційних технологій, які використовуються у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, то Д. Дутта, С. Чоухан, Е. Пейдж, Р. Сміт класифікують симуляційні технології на: конструктивні, реальні та віртуальні [3; 6; 11]. Проаналізуємо їх детальніше.

Конструктивними симуляційними технологіями називаються комп'ютерні симуляційні технології. Працюючи з ними, курсанти використовують лише логічні та математичні моделі для того, щоб уявити динаміку збройного зіткнення чи протидії із противником на лінії державного кордону. Перебіг вправи представлений за допомогою логічних тверджень, відомих як правила, які, своєю чергою, опираються на різні бойові сценарії

і складені військовими експертами чи досвідченими офіцерами. Зазвичай сценарій стосується реальних подій, які відбувалися вздовж лінії державного кордону, чи прогнозованих подій, які могли б статися на визначеній ділянці кордону. Бойові сценарії варіюються відповідно до умов, враховуючи такі показники: спосіб і час пересування підрозділів, кількість втрат, логістика тощо. Такий вид вправи є ефективним інструментом для перевірки наявних у курсанта знань, вмінь і навичок, вміння передбачення перебігу події з урахуванням різних оперативних умов, аналіз ризиків та ін., а за необхідності вправу можна повторити кілька разів для досягнення бажаного навчального результату. Інколи такі вправи називають «комплексними» чи «агрегованими» через те, що фінальним результатом виконання завдань є підрахований середній результат від діяльності кожного окремого учасника, а не від сумарної колективної діяльності всіх учасників. Тобто помилка одного курсанта може призвести до зниження оцінки для всіх гравців і неправильного виконання завдання.

Під час використання конструктивних симуляційних технологій широко використовують конструктивні тренажери, що є комп'ютерною військовою грою – популярним та ефективним інструментом для тренувань у приміщенні, та є однією з найстаріших двосторонніх вправ. Комп'ютерна воєнна гра – модель комп'ютерної симуляційної технології [6], навчальна вправа, під час якої учасники виконують професійні завдання відповідно до визначених параметрів, вищий рівень симуляційних технологій [11]. Винятковою рисою її є взаємодія машина – людина; гравці беруть участь у процесі прийняття рішень, тоді як комп'ютер симулює бойові дії. Воєнні ігри використовують на різних рівнях підготовки у форматі від батальйону до дивізії чи загального театру бойових дій (масована гра). На кожному рівні ігри відрізняються залежно від цілі тренування. Деякі конструктивні тренажери призначені для тренувань у форматі два гравці, що протистоять один одному, у складі двох малих груп і для колективного тренування у складі двох чи більше великих груп.

Для підготовки прикордонників використовують такі конструктивні симуляційні технології виробництва Індії: тренажер Shatranj (у перекладі з персидської означає «шахи») – комп'ютеризована воєнна гра для підготовки у форматі на рівні батальйону, яку використовують прикордонники Border Security Force, Indo-Tibetan Police Force, Assam Rifles та Sashastra Seema Bal. Shatranj – двостороння вільна гра в реальному часі, що складається з шести робочих станцій, об'єднаних у мережу, які керуються головним комп'ютером. Окремі програми розроблені для інших родів військ – піхоти, артилерії, військово-морських сил тощо. Берегова охорона Республіки Індії використовує тренажери Manthan (у перекладі з хінді означає «бурхливі води») і Sagor (у перекладі з хінді означає «океан») для відпрацювання навичок керування суднами, а також тренажер Kiran (у перекладі з хінді означає «промінь») для відпрацювання навичок керування гелікоптером.

Реальні симуляційні технології стосуються вправ, під час яких курсанти використовують справжні системи в робочому режимі. Це можуть бути польові навчання з використанням спеціального обладнання. Реальний тренажер призначений для використання поза приміщенням під час виконання двосторонньої вправи і може керуватися через систему лазерної тактичної симуляції чи проводитися як реальна вправа з використанням GPS та пристроїв лазерного імпульсу замість справжньої вогнепальної зброї з навчальними кулями. За допомогою таких тренажерів курсанти тренуються застосовувати різні види зброї, відпрацьовують влучність стрільби, а також вчать виявляти міни та знешкоджувати їх, оскільки це дуже серйозна проблема прикордонних районів вздовж Лінії фактичного контролю. Реальні вправи з використанням GPS проводять для формування навичок орієнтування на місцевості, зокрема в джунглях, а також виявлення ворожих загонів і осіб, які здійснюють нелегальні переміщення через кордон тощо.

Під час таких тренувань курсанти перебувають на «полі бою», а керівник стежить за перебігом гри та дає вказівки гравцям, використовуючи головний комп'ютер. Керівники гри симулюють середовище, змінюючи умови та рівень загрози. Після виконання кожного завдання керівники збирають інформацію про участь кожного гравця, аналізують картки пам'яті системи, простежують прилади GPS для моделювання руху учасників і виставляють загальну оцінку.

Віртуальні симуляційні технології стосуються вправ, під час яких створюється віртуальне середовище, і виконавці можуть відчувати, що вони діють у справжньому середовищі, але насправді використовують

Таблиця 1

Аналіз видів професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія (за складом груп)

Вид підготовки	Рівень	Зміст/Сценарій	Методи навчання
Індивідуальна професійна підготовка	Окремий військовослужбовець	Фізичні навички. Застосування зброї. Застосування обладнання. Читання карт.	Пряме навчання із застосуванням необхідних систем
Колективна професійна підготовка	Малі групи (симуляція тренувань у форматі підрозділу)	Спільні тренування у форматі підрозділу	Польові навчання, воєнна гра із застосуванням обладнання
	Дві чи більше великі групи (симуляція тренувань у форматі військового з'єднання)	Спільні тренування у форматі військового з'єднання (бригада, дивізія, корпус)	Вправа «ящик із піском», «телебита», воєнна гра без машинного забезпечення

обладнання чи зброю у віртуальному середовищі. Віртуальне середовище – генероване комп’ютером середовище, в якому користувач занурюється у 3D-світ за допомогою використання HMD-технології (head-mounted display) – технології з використанням віртуального шолома. Користувачі взаємодіють один з одним у віртуальному світі за допомогою пристроїв, що подають інформацію (сенсори, віртуальні рукавички тощо).

У процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія віртуальні симуляційні технології здебільшого застосовуються як елемент індивідуальної підготовки, а саме для формування навичок використання зброї та військово-технічного обладнання. Тренажер намагається реалістично наслідувати роботу машини за допомогою використання точних моделей (макетів) робочого місця, інколи навіть зі звуком і вібраціями. Тренажер, який керується комп’ютером, використовує генерований комп’ютером образ для того, щоб відобразити його на дисплеї, та відповідає на дії оператора. Комп’ютер може інтегрувати справжні образи й образи, генеровані комп’ютером, і може бути запрограмований на створення різних типів сценаріїв. Інші переваги тренажера полягають у тому, що дані, генеровані під час тренування, можна аналізувати в подальшій діяльності й аналізувати разом з інструктором для вдосконалення процесу підготовки.

Також симуляційні технології можуть класифікуватися за трьома категоріями, зважаючи на їх використання [6]: 1) тренажери для формування навичок керування транспортним засобом (автомобіль, БТР, гелікоптер тощо); 2) тренажери для вдосконалення навичок стрільби (стрілецька зброя, артилерійське озброєння, танк тощо); 3) сенсорні тренажери (ті, які використовуються для електронної зброї).

Крім того, тренажери діляться на дві групи – ті, які використовують у приміщенні, і поза приміщенням. Реальні тренажери – ті, які використовують поза приміщенням, а віртуальні та конструктивні тренажери – у приміщенні. Також тренування можуть проводитися за допомогою однієї із трьох категорій тренажерів, або за їх комбінації: комбінації реальних і конструктивних тренажерів чи комбінації віртуальних і конструктивних тренажерів.

Отже, можемо зробити висновок, що військова симуляційна вправа – вправа, метою якої є формування та вдосконалення професійно необхідних знань, вмій і навичок, і під час якої використовують спеціальний пристрій, комп’ютерну програму чи систему, яка створює симуляцію певної професійної дії. Зважаючи на аналіз компонентів військової симуляційної вправи [3], можемо зобразити її структуру (рис. 1.).

Так, компонентами військової стимуляційної вправи є: симуляційний пристрій (центр структур, програмне забезпечення, комплекс компонентів, деталей і функцій, необхідних для моделювання ситуації); генератор сценарію (вхідні дані для симулювання); інтерфейс гравця (забезпечує інтерактивну участь гравців-курсантів); інтерфейс керівника (використовується для контролю за виконанням вправи, визначає початок, кінець гри, введення нових даних); фінальний аналіз (вихідні дані, які аналізуються після виконання завдання з метою визначення помилок і зміни генерації сценарію наступного разу); мережевий інтерфейс (програмне забезпечення взаємодії гравців).

С. Чоухан стверджує [3], що структура фокусується на функціональному призначенні, тобто на тих знаннях, вміннях і навичках, які будуть формуватися впродовж використання тренажера.

Під час професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія симуляційні технології застосовують для формування різноманітних специфічних навичок: протидії стихійним лихам, тероризму, хімічній, біологічній і ядерній загрози тощо. За допомогою тренажерів моделюють різні ситуації: терористичні атаки, стихійні лиха, спалахи пандемії, біотероризм, епідемія віспи, лісові пожежі, розлив нафти чи хімічна атака, землетрус, пожежа в населених пунктах та інші небезпечні ситуації, які неможливо відпрацювати в реальному житті [5], але за їх настання прикордонник повинен вміти їм протидіяти.

Крім того, кожен прикордонник повинен вміти надавати домедичну допомогу, тому у відомчих навчальних закладах дисципліна «Тактична медицина» входить до програми підготовки, під час якої курсанти вивчають способи зупинки кровотечі, застосування знеболюючих для поранених чи постраждалих під час стихійного лиха, навички штучного дихання та непрямого масажу серця, фіксація переломів на кінцівках, прочищення шляхів дихання, допомога під час серцевого нападу, підготовка поранених до транспортування тощо [4]. С. Чоухан зазначає, що медичні симуляційні технології – окремий вид симуляційних технологій, що містять моделі пацієнтів, навчальні документи, медичні протоколи, відображені за допомогою стимуляційної анімації, ситуації оцінки кількості поранених і загиблих, дії під час стихійного лиха. У таких тренажерах використовується віртуальне тіло людини, на якому можна відобразити поранення та травми (отвори

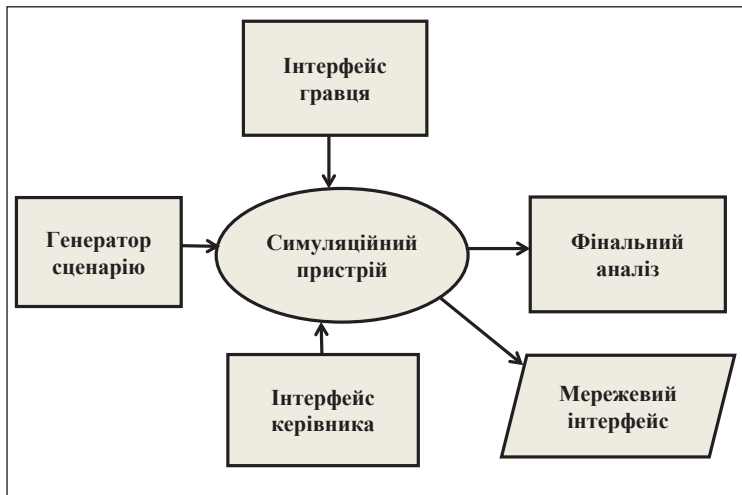


Рис. 1. Структура військової симуляції

від куль, відкриті переломи тощо). Пристрій навіть може симулювати кровотік, стогін, падіння тиску тощо. Курсант, відповідно до отриманої інформації, повинен виконати певні дії. Під час тренувань кожному курсанту надається 10 хвилин для постановки діагнозу та стабілізації стану «пацієнта». Крім того, у симуляційних лабораторіях проводяться спеціальні тренування, де моделюється надання домедичної допомоги в транспортному засобі, що рухається, чи в польових умовах [4].

Велике значення приділяється симуляційним технологіям під час відпрацювання керування транспортним засобом на різних типах доріг (шоссе, дороги в населених пунктах тощо) а також у різних умовах (висока концентрація транспортних засобів). Курсанти відпрацьовують переїзди перехресть, паркування, маневрування транспортним засобом і управління швидкістю [9].

На основі аналізу наукової літератури [3–9] можемо охарактеризувати застосування симуляційних технологій у процесі підготовки прикордонників у Республіці Індія (Таблиця 2).

Е. Блкенсдерфер, Д. Ліу й А. Хернандес зазначають, що професійна підготовка із застосуванням симуляційних технологій – «ретельно структурований процес, який поєднує навчальні цілі, методичні прийоми, оцінку навчальної діяльності слухачів і зворотній процес» [1, с. 22].

Відповідно до Ш. Джадона й А. Сінгхала [7], алгоритм роботи під час виконання військової симуляційної вправи такий:

1. Ознайомлення курсантів із сюжетом ситуації. Кожна з команд повинна мати однакову кількість гравців.
2. Введення інструктором параметрів ситуації: кількість гравців, вид зброї, дальність пострілу, видимість цілі, швидкість стрільби, швидкість руху, час на пошук, погодні умови, умови освітлення, ландшафт.
3. Аналіз результатів. Для підрахунку результатів враховується кількість виявлених порушень, кількість затриманих порушників, кількість влучених цілей, а також пошкодження зброї противника. Чотири параметри (погодні умови, ландшафт, вид зброї й освітлення) за умови набраних балів дозволяють отримати додаткові очки за складність виконання завдання.

Мета підготовки із застосуванням симуляційних технологій – передати слухачем усе, що було вивчене під час навчання, у реальний світ. «Трансфер підготовки» – термін, який вживається на позначення процесу застосування знань, вмінь і навичок протягом тривалого часу в професійній діяльності [1, с. 26; 2]. Трансфер підготовки можна класифікувати за двома типами: позитивний і негативний трансфер [2]. Позитивний трансфер означає, що слухач правильно застосовує знання, вміння, навички, які він вивчив протягом стимуляційної гри, у різних умовах під час професійної діяльності. Позитивна передача – мета стимуляційного навчання. Негативний трансфер означає, що наявні знання, вміння та навички слухача заважають йому якісно діяти в різних умовах. Тобто слухач у результаті навчання з використанням симуляційних технологій може виконувати лише конкретне завдання в конкретних умовах. Коли виникає ефект негативного трансферу, інструктор повинен поміняти алгоритм виконання вправи чи саму вправу для досягнення позитивного трансферу.

Таблиця 2

Застосування симуляційних технологій у процесі підготовки прикордонників у Республіці Індія

Категорія	Тип/навички	Опис
Вогнева підготовка	Застосування стрілецької зброї	Весь персонал, індивідуально
	Важке озброєння	Масова гра з великою кількістю учасників
Спеціальне військово-технічне обладнання	Виявлення та знешкодження мін	Індивідуальна підготовка. Тренування в малих групах.
	Застосування приладів із дистанційним управлінням (безпілотні літальні апарати тощо)	Індивідуальна підготовка. Тренування в малих групах. Тренування в масованій грі як члена команди зі специфічними завданнями.
Автомобільна підготовка	Легковий автомобіль, мотоцикл	Увесь персонал, індивідуально.
	Спеціальні транспортні засоби	Індивідуально, тренування під час воєнної стимуляційної гри
Технічне обслуговування	Базовий рівень	Весь персонал, індивідуально. Окрема вправа – заміна деталей в особливих чи екстремальних умовах.
Медична підготовка	Перша домедична підготовка	Весь персонал
Екстремальна підготовка (сценарій із залученням цивільного населення)	Протидія стихійним лихам, тероризму, хімічній, біологічній і ядерній загрози; дії під час природного й антропогенного стихійного лиха, спалахів пандемії; протидія біотероризму; дії під час пожежі в населеному пункті.	Вибіркові вправи з урахуванням завдань прикордонного відомства. Тренування в малих групах.

На основі аналізу наукової літератури [3–9] ми можемо зробити висновок, що вибір симуляційних технологій у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія зумовлений низкою причин, які можна поділити на дві групи: головні та другорядні. Головні причини пов'язані безпосередньо з педагогічною діяльністю і впливають на процес формування необхідних професійних знань, вмінь, навичок. До головних причин можна віднести: підвищення мотивації до навчання та до професійного самовдосконалення, поновлення знань, вмінь і навичок, об'єктивне оцінювання, відсутність психологічної напруги, пов'язаної з реальною загрозою для життя, а також симуляційні технології є дієвими вправами для підготовчої діяльності тощо. Індійські дослідники зазначають, що симуляційні технології мають низку переваг, особливо для відновлення навичок [4]. Очевидними перевагами тренажерів є те, що дії того, хто навчається, можна простежити на дисплеї. Це допомагає керівнику гри виявити, де в курсанта прогалини в навчанні, що потрібно відпрацювати більш детально. Деякі навички потрібно відпрацювати в реальному часі в безпечному середовищі. Процес формування навичок за допомогою симуляційних технологій психологічно легше сприймається курсантами, допомагає долати стрес, шок, біль у реальних умовах [3], а навчання набуває розважальних елементів. С. Нехліндер [10] зазначає, що курсанти серед усіх видів діяльності віддають перевагу симуляційним технологіям через сенсорну стимуляцію. За допомогою стимуляції органів чуття в підсвідомості курсанта залишаються знання про дії. Серед інших переваг, що стосуються освітнього процесу, можна назвати такі: зменшення часу для формування професійних навичок та, як результат, скорочення всього циклу професійної підготовки; можливість проводити тренування в складі групи, а для цього потрібно менше інструкторів; застосування і як періодичного тренування для поновлення навичок в офіцерів і військовослужбовців; спрощення самооцінювання курсантом, адже є можливість одразу побачити наслідки власного рішення.

Другорядні причини пов'язані із чинниками, які не впливають на результат професійної підготовки, але мають вирішальне значення під час їх вибору навчальним закладом. Сюди можна віднести фінансові, екологічні, матеріально-технічні, політичні, морально-етичні тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, використання симуляційних технологій у процесі підготовки прикордонників має низку беззаперечних переваг і сьогодні, зважаючи на поширення технологічних розроблень, є актуальним методом формування готовності до професійної діяльності. У майбутньому плануємо дослідити організаційно-педагогічні інновації в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія з метою креативної імплементації окремих форм в Україні.

Використана література:

1. Blickensderfer E. Simulation-Based Training : Applying lessons learned in aviation to surface transportation modes : Final Report / E. Blickensderfer, D. Liu, A. Hernandez // Embry Riddle Aeronautical University. – 2005. – 111 p.
2. Chapanis A. Human Factors in Systems Engineering. – New York : John Wiley & Sons, Inc., 1996. – 352 p.
3. Chauhan S. Enhancing Training Through Use of Simulations // CLAW Journal. – Summer 2013. – P. 188–208. – URL : http://www.claws.in/images/journals_doc/1394685688Sameer%20Chauhan%20CJ%20Summer%202013.pdf.
4. Chauhan S. Medical Simulations For Training Combatants in Medical Aid // CLAWS. – 2013. – № 1047. – URL : <http://www.claws.in/1047/medical-simulations-for-training-combatants-in-medical-aid-sameer-chauhan.html>.
5. Chauhan S. Simulation Based Training for Disaster Management // CLAWS. – 2013. – № 1077. – URL : <http://www.claws.in/1077/simulation-based-training-for-disaster-management-sameer-chauhan.html>.
6. Dutta D. Simulation in Military Training : Recent Developments // Defence Science Journal. – 1999. – Vol. 49. – № 3. P. 275–285.
7. Jadon Sh. Military Simulator – A Case Study of Behaviour Tree and Unity based architecture / Sh. Jadon, A. Singhal, S. Dawn // International Journal of Computer Applications. – 2014. – Vol. 88. – № 5. – P. 26–29.
8. Jadon Sh. Military Simulator-A Case Study Statistical Intepretation of data / Sh. Jadon, A. Singhal // International Journal of Computer Science and Information Technologies. – 2014. – Vol. 5 (4). – P. 5690–5693.
9. Michaels J. Driving simulator scenarios and measures to faithfully evaluatori skydriving behavior: A comparative study of different drive rage groups / J. Michaels, R. Chaumillon, D. Nguyen-Tri, D. Watanabe, P. Hirsch, F. Bellavance, G. Giraudet, D. Bernardin, J. Faubert // PLoS ONE. – 2017. – № 12 (10). – P. 1–24.
10. Nählinger S. Flight Simulator Training: Assessing the Potential. – Linköping : Linköping University, Department of Management and Engineering, 2009. – 51 p.
11. Page E. Introduction to Military Training Simulation : A Guide for Discrete Event Simulationists / E. Page, R. Smith // Proceedings of the 1998 Winter Simulation Conference / Ed. by D. Medeiros, E. Watson, J. Carson, M. Manivannan. – P. 53–60.
12. Sennersten Ch. Model-based Simulation Training Supporting Military Operational Processes. – Blekinge Institute of Technology, 2010. – 204 p.

Бхиндер Н. В. Симуляционные технологии как инновационный подход к профессиональной подготовке пограничников в Республике Индия

В статье определено понятие «симуляционная технология» на основании анализа работ индийских ученых. Описана классификация симуляционных технологий, которые используются в процессе профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия индивидуально и в составе группы, а именно: конструктивные симуляционные технологии, реальные симуляционные технологии и виртуальные симуляционные технологии. Дано определение понятия «военное симуляционное упражнение», детально охарактеризована ее структура, исследован алгоритм работы во время ее исполнения. Кроме того, проанализированы главные и второстепенные причины выбора симуляционных технологий в процессе профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия, а также указаны преимущества использования симуляционных технологий для формирования профессиональной готовности специалистов пограничных ведомств.

Ключевые слова: симуляционные технологии, пограничники, индивидуальная профессиональная подготовка, коллективная профессиональная подготовка, тренажер, военное симуляционное упражнение.

Bhinder N. V. Simulation technologies as innovative approach to professional training of border guards in the Republic of India

The article defines the notion of simulation technology on the basis of analysis of studies of Indian researches. The classification of simulation technologies being used in the process of professional training of border guards in the Republic of India individually and in groups has been described. It concerns constructive simulation technologies, real simulation technologies, and virtual simulation technologies. The notion of military simulation exercise has been defined, and the algorithm of its procedure has been studied. Besides, the author has analyzed primary and secondary reasons of choice of simulation technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India, and also advantages of usage of simulation technologies to form professional readiness of experts of border agencies have been outlined.

Key words: *simulation technologies, border guards, individual professional training, collective professional training, simulator, military simulation exercise.*

ПЕДАГОГІКА РЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовується використання у вищій професійній школі нових педагогічних технологій, які ґрунтуються на педагогіці рефлексії. Педагогіка рефлексії розглядається як системний метод творення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів і їх взаємодії. Вона дозволяє викладачеві вищого навчального закладу реалізувати свій педагогічний і особистісний потенціал шляхом вдосконалення професійної рефлексії. Інтерактивні педагогічні технології навчання студентів розглядаються як самостійна галузь науки про освіту та як складник частини андрагогіки. Технологія самодіагностики успішності й ефективності педагогічних дій викладача і студентів представлена як засіб гнучкого реагування на те чи інше педагогічне явище, життєву ситуацію. Розкрито умови й етапи реалізації професійної педагогічної рефлексії як технології діяльності викладача вищого навчального закладу, наведено педагогічні засади застосування викладачем технології вітагенного навчання.

Ключові слова: педагогіка рефлексії, андрагогіка, рефлексія професійної діяльності, інтерактивні технології, технологія педагогічної рефлексії, умови та етапи технології педагогічної рефлексії, інтерактивний діалог, технологія вітагенного навчання.

Своєрідність моменту, що переживає вітчизняна вища школа, полягає в тому, що вона готує фахівців і проводить реформи, маючи на увазі ні нинішнє, а майбутнє соціальне замовлення. Водночас систему державних вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) впродовж десятиліть не вдалося остаточно перевести з екстенсивного на інтенсивний шлях розвитку. Реалії спонукають до того, що чинну систему необхідно підтримувати, водночас створюючи прообрази нової вищої школи. Щоб у країні було майбутнє, її інститути й університети мають діяти, дотримуючися принципів «випереджувального відображення» або «генерації майбутнього», здійснюючи поступальне реформування вищої освіти в Україні. Варто діяти, маючи на увазі насамперед потреби «інформаційного суспільства» і «постіндустріальної епохи», що передбачає нестандартні підходи, які спираються на розроблення вітчизняних і закордонних «мозкових центрів», на паростки нових підходів, культивовані у світовій і вітчизняній вищій школі [6]. Використання у вищій професійній школі нових педагогічних технологій, які ґрунтуються на педагогіці рефлексії, відповідає зазначеним настановам. Інтерактивні педагогічні технології навчання студентів, з одного боку, є самостійною галуззю наук про освіту, що має свій об'єкт, предмет, свої теоретичні і науково-методичні принципи. З іншого боку, вона є складовою частиною андрагогіки – науки про навчання дорослих. Поняття «педагогічна технологія» сьогодні не є загальноприйнятим у традиційній педагогіці. У документах ЮНЕСКО педагогічні технології розглядаються як системний метод творення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, а отже, – як оптимізація форм освіти. У зв'язку із цим у практиці роботи будь-якого викладача виникає проблема реалізації свого педагогічного й особистісного потенціалу шляхом вдосконалення професійної рефлексії.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та загальнометодичні основи педагогіки рефлексії як методологічного підґрунтя реформування навчального процесу та діяльності викладача сучасного вищого навчального закладу.

Рефлексія професійної діяльності – це такий компонент діяльності, який містить результат фіксування рівня свого професійного розвитку і саморозвитку, його аналіз, що проявляється в здатності фахівця мати аналітичну позицію щодо власної професійної діяльності; розвиває його здатність бачити прогалини у власній професійній діяльності, модифікувати її завдяки власним внутрішнім ресурсам, що і робить розвиток рефлексії в діяльності фахівця його першочерговою задачею.

У науковій літературі на важливості формування рефлексивності наголошують представники загально-теоретичних підходів (Г. Абрамова, Г. Балл, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїд, М. Обозов, В. Панок, Н. Чепелева, С. Яковенко та ін.). Сучасні дослідники С. Степанов, І. Семенов, В. Анікіна та Н. Гуткіна характеризують види рефлексії та сфери її наукового пізнання. Учені С. Кондратьєва, Б. Ковальов розглядають види рефлексії в педагогічному спілкуванні. І. Ладенко описує внутрішньосуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

Білоруські вчені С. Кондратьєва та Б. Ковальов описують види рефлексії в педагогічному спілкуванні:

1. Соціально-перцептивна рефлексія – переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок щодо учня, які сформуливалися в процесі спілкування з ним.
2. Комунікативна рефлексія – усвідомлення суб'єктом того, як ставляться до нього інші, як вони його сприймають й оцінюють («Я очима інших»).
3. Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості і своїх дій, самопізнання.

Найбільш доцільним і можливим шляхом самовдосконалення є рефлексія як спосіб самопізнання, самооцінки своєї діяльності, а також імпровізація і пошук оптимального рішення забезпечення навчально-виховного процесу. Рефлексія – здатність адекватно інтерпретувати ситуацію взаємодії у власних діях-реакціях; у ній функціонують вербальні ситуації, а в основі лежать неодмінно ситуації реальні. Не можна не погодитися з Б. Вульфівим і В. Харькіним у тому, що «<...> професійна рефлексія містить єдність людського (здатність до самовивчення, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних критеріїв, до роботи над собою) і професійного, тобто застосування цієї здатності за складних умов і обставин професійного буття» [3, с. 18]. Розроблювали проблеми рефлексії і її формування в руслі педагогічного знання Б. Вульфів, Т. Давиденко, Є. Ісаєв, В. Загвязінський, Г. Звенигородська, Г. Коджаспірова, С. Косарецький, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Метаєва, Л. Подимова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Т. Шамова, В. Харькін, І. Юсупов та інші дослідники. Трактують сутність поняття «рефлексія» у педагогіці різноспрямовані, змінюються залежно від предметної галузі (професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, особистість професіонала, професійний досвід); від того, які суб'єкти педагогічного процесу розглядаються (педагог, учень тощо). М. Захарченко визначає рефлексію в педагогіці як джерело теоретичного педагогічного знання. Б. Вульфів, В. Харькін розглядають професійну педагогічну рефлексію як будь-яку професійну рефлексію, але в галузі, пов'язаної з педагогічною діяльністю, зокрема, із власним педагогічним досвідом (Б. Вульфів та інші, 1995 р.). А. Бізяєва й Ю. Кулюткін характеризують професійну рефлексію як здатність педагога мати аналітичну позицію щодо своєї діяльності (А. Бізяєва, Ю. Кулюткін, 2001 р.). М. Дяченко й А. Маркова характеризують рефлексію учителя як пізнання ним свого внутрішнього світу, аналіз своїх думок, дій, переживань щодо професійної діяльності, усвідомлення того, як його сприймають учні, колеги й інші суб'єкти спілкування (С. Корнилова, 2009 р.). С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Н. Кузьміна, А. Реан визначають рефлексію як компонент соціально-перспективних здібностей педагога, які забезпечують процес адекватного сприйняття учителем своїх учнів. Б. Вульфів, В. Метаєва, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська бачать сутність професійної рефлексії як співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з тим, чого потребує обрана або майбутня професія (Б. Вульфів, 1997 р.).

У педагогіці професійна рефлексія в процесуальному плані є технологією самодіагностики успішності й ефективності педагогічних дій викладача і студентів, засобом гнучкого реагування на те чи інше педагогічне явище, життєву ситуацію. Чим вище реальна основа аналізованої професійної ситуації, тим продуктивніше професійна рефлексія – і за її предметною націленістю, і за її впливом на реальну життєдіяльність. Водночас, чим більше реальний життєвий / навчальний / професійний досвід, тим важливіше і складніше керувати рефлексією: людині важко об'єктивізуватися від власного індивідуального відчуття, від знання реальних наслідків [3].

Якщо професійну педагогічну рефлексію розглядати як педагогічну технологію (такий підхід пропонують Н. Касаткіна, Т. Градусова, Т. Жукова, О. Кагакіна, О. Колупаєва, Г. Солодова, І. Тімоніна), то можна визначити умови й етапи оволодіння нею [10].

Основними умовами оволодіння технологією є: бажання суб'єктів педагогічного процесу працювати з високою самовіддачею; любов до педагогічної діяльності викладачів і до навчально-пізнавальної діяльності студентів; вміння «підключати» свій внутрішній голос; психологічна готовність до самоаналізу й аналізу своїх дій; наявність відповідальності за результати своєї діяльності; прагнення до професіоналізму; певна розвиненість внутрішнього світу (чуйність, тонкість натури, совісність); знання і розуміння сенсу вербальної і невербальної інформації, одержуваної ззовні.

Етапи рефлексії представлені спрощено за таким алгоритмом:

1. Одномоментний сигнал «стоп» у свідомості викладача, що дозволяє блискавично оцінити ситуацію, реакцію аудиторії, окремих осіб, учасників педагогічного процесу або комунікації.

2. Орієнтація на діяльність: «Що я роблю? Що в даний момент відбувається? А як треба робити?».

3. Оцінка свого інтелектуального, емоційного стану і стану аудиторії.

4. Інсайт (раптове вирішення; несподівана, творча думка: «знаю, як треба <...>» або «ще не знаю, але думаю <...>»).

5. Вирішення (зміна тону і темпу мови, характеру висловлювань, форми роботи, виразу обличчя і очей, жестів).

6. Педагогічна імпровізація.

За основу технології педагогічної імпровізації взято окремі положення В. Харькіна і А. Гройсмана [11].

Критеріями імпровізації, на їхню думку, є раптовість, миттєвість, новизна, публічність, педагогічна значущість.

Імпровізація будується на інтуїції, але передбачає певні базові знання й уміння: загальнокультурні і психолого-педагогічні знання, вміння, навички у сфері педагогічної творчості; наявність творчої домінанти у викладача; спеціальні вміння та навички імпровізації.

Готовність до педагогічної імпровізації залежить від таких знань, умінь і навичок, пов'язаних із професійною рефлексією: знання навчальної дисципліни і методики її викладання; уміння застосовувати знання з педагогіки, андрагогіки, педагогіки рефлексії і психології вищої школи; уміння розподіляти і концентрувати увагу; рівень розвитку уяви; творча реакція на ситуацію; навички ефективної комунікації; володіння мовою

й усім психофізичним апаратом; розвинена інтуїція; уміння перевтілюватися; уміння миттєво і публічно реалізовувати своє рішення; уміння органічно переходити від експромту до запланованого тощо.

Оволодіння цими знаннями, уміннями і навичками можливе за умови розвитку навичок професійної педагогічної рефлексії, зокрема ділової комунікації, ознайомлення з технологіями інтерактивного навчання й участі в спеціальних тренінгах особистісного розвитку.

Технологія інтерактивного навчання заснована на такому дидактичному явищі, як інтеракція (від англ. *interaction* – взаємодія, взаємовплив), а отже, – на врахуванні взаємозв'язку емпатії та рефлексії в професійній діяльності викладача ВНЗ.

Мета технології інтерактивного навчання: створення на основі педагогіки рефлексії умов для діалогового спілкування викладача зі студентами шляхом взаємопорозуміння, спільної взаємодії в освітньому процесі та ствердження інтелектуальної спроможності дорослих учнів.

Інтерактивне навчання передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через практичне застосування. Отже, ефективність даної технології навчання проявляється на етапі обговорення будь-якої проблеми загалом, щодо якої студенти мають початкове уявлення, отримане раніше на попередніх навчальних заняттях або шляхом життєвого / професійного / навчального досвіду.

Основний принцип технології інтерактивного навчання – встановлення міжособистісного пізнавального спілкування між об'єктом і суб'єктом даного процесу на основі діалогової взаємодії на засадах педагогіки рефлексії.

Поняття «інтерактивний діалог» спочатку використовувалося стосовно сфери інформатизованого програмного навчання. Безпосередньо в педагогічну науку як категорія цей термін увійшов у зв'язку «із визнанням необхідності рівноактивного спілкування суб'єкта й об'єкта освітнього процесу – педагога і студента. Із чітко детермінованого впливу суб'єкта на об'єкт інтерактивна технологія перетворює процес навчання на діалектичну інверсійну систему, в якій суб'єкт і об'єкт перебувають у взаємному впливові» [1], а отже, перетворюються на суб'єкти дидактичної взаємодії. Під час інтерактивного навчання педагог активно реагує на пізнавальні та професійні потреби студента, вибудовуючи процес навчання так, щоб активізувати діяльність особистості як у процесі самого навчального заняття, так і в подальшому самостійному освоєнні досліджуваної теми.

Інтерактивна технологія навчання дозволяє вирішувати декілька освітніх завдань у контексті педагогіки рефлексії: формувати комунікативні вміння і навички студентів; розвивати пізнавальну активність студентів у навчальній діяльності; формувати стійку позитивну мотивацію студентів щодо процесу навчання; формувати вміння, навички і компетенції діалогового спілкування; формувати уміння працювати в команді.

У межах інтерактивного навчання використовуються різноманітні форми роботи: колективна, парна, групова, індивідуальна. Великого поширення набули дискусійні форми, дослідницькі проекти, ділові ігри та ін., які ґрунтуються на технології інтерактивного навчання.

Інтерактивні методи навчання у контексті педагогіки рефлексії дозволяють інтенсифікувати процеси розуміння, засвоєння і творчого застосування знань під час вирішення практичних завдань. Інтерактивні технології об'єднують як професійні, так і пізнавальні й емоційні компоненти, що дозволяє інтенсифікувати процес навчання загалом.

Ідеї інтерактивного навчання закладені в змісті і структурі багатьох сучасних технологій, застосовуваних у навчальному процесі ВНЗ: неімітаційні й імітаційні (М. Новік). Однією з імітаційних інноваційних інтерактивних технологій є технологія вітагенного навчання.

Технологія вітагенного навчання базується на ідеї використання в навчальному процесі власного життєвого / професійного досвіду людини, що його набуває особистість під час свого дорослішання. «Життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, відкладена в резервах довгострокової пам'яті і перебуває в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях» [4, с. 117]. «Вітагенне навчання – навчання, засноване на актуалізації (вимозі) життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою» [7, с. 117].

Принципами технології вітагенного навчання є співпраця педагогів і студентів у навчальному процесі; перехід освіти в самоосвіту тощо.

До механізму реалізації технології вітагенного навчання належить взаємозв'язок переходу вітагенної інформації в життєвий / професійний досвід. Перехід вітагенної інформації в життєвий / професійний досвід проходить кілька етапів:

- первинне сприйняття вітагенної інформації, недиференційоване;
- оцінно-фільтруючий етап – студент визначає значущість отриманої інформації й оцінює її як із загальнолюдських позицій, так і з позицій особистої значущості;
- установчий етап – засвоєння нового матеріалу, переведення його в життєвий / професійний / навчальний досвід.

Джерелами вітагенної інформації є: засоби масової інформації; наукова, технічна, художня література; твори мистецтва; соціальне, ділове і побутове спілкування; різні види діяльності, зокрема і професійної; освітній процес. Дані джерела формують основний зміст, головний стрижень вітагенної інформації, яка в

процесі досягнень і помилок, проходячи певні етапи, трансформується у вітагенний (життєвий / професійний досвід).

У вітагенному навчанні чільне місце посідають знання, які розглядаються як особлива цінність. Придбання цієї цінності – отримання студентом науково-професійного знання, яке він сприймає як особистісно значуще. Однак самодостатніми будуть тільки ті знання, які особистість відчула, пізнала, випробувала на практиці і бажає зберегти в довгостроковій пам'яті, тобто те, що становить життєвий / професійний досвід особистості (думки, почуття, дії) [12, с. 25]. Отже, опора на життєвий / професійний досвід студента – головний шлях перетворення освітніх / професійних знань на цінність.

Умови перетворення вітагенної інформації на педагогічний інструментарій: виховання ціннісного ставлення до знань (усвідомлення меж знань, оскільки незнання безмежне); формування уявлень про багатомірність освітнього процесу (освіта – це не тільки отримання інформації від педагога, а й проживання почуттів і дій у процесі перероблення нових знань); опора на підсвідомість особистості (звернення до фантазії, творчості).

Інтерактивні прийоми навчання у вітагенній технології:

– ретроспективний аналіз життєвого / професійного / навчального досвіду (діагностування ступеня розбіжності, суперечності тощо особистісної інформації з освітніми знаннями);

– висхідний характер актуалізації життєвого досвіду дорослих учнів (визначення інтелектуального потенціалу студентів, наявних у них загальних уявлень про досліджуваний об'єкт) з метою створення психологічної настанови на отримання нової інформації;

– випереджальна проекція викладання (накладання освітньої проекції на вітагенну);

– вітагенні аналогії в освітніх проекціях («У житті немає нічого такого, чого ще не було»).

На семінарських заняття технологія вітагенного навчання як один із варіантів інтерактивного співробітництва педагога зі студентською аудиторією сприяє формуванню в студентів як у майбутніх фахівців професійної рефлексії.

До *перспективних напрямів* досліджень віднесемо такі проблеми: ґрунтовне розроблення принципів, змісту, методів, форм, системи діагностики педагогіки рефлексії в контексті андрагогіки; вивчення дидактогенічних проблем діяльності викладача сучасного ВНЗ.

Використана література:

1. Андреев А. Введение в дистанционное обучение / А. Андреев. – Москва : Изд-во ВУ, 1997. – С. 28–35.
2. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Р. Бернс; под общ. ред. В. Пилиповского. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Вульф В., Харьков В. Педагогика рефлексии : взгляд на профессиональную подготовку учителя / В. Вульф, В. Харьков. – М. : ИЧП «Магистр», 1995. – 112 с.
4. Гендит Т. Технология интерактивного обучения в дополнительном образовании детей / Т. Гендит // Современные технологии в российской системе образования : сб. статей 8 Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. – Пенза : РИО ПГСХА, 2010. – 220 с.
5. Головин А. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / А. Головин, В. Кормакова // Научный диалог. – 2016. – № 7 (55). – С.265–279
6. Капица С. Синергетика и прогнозы будущего / С. Капица, С. Курдюмов, Г. Малинецкий. – Москва : Наука, 1997. – 285 с.
7. Левина М. Технологии профессионального педагогического образования / М. Левина. – Москва : Academia. – 272 с.
8. Носко Л. Методология понятия рефлексии как психолого-педагогической категории / Л. Носко // Проблемы современной психологии : сборник научных работ К-ПНУ имени Ивана Огіенка, Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины. – 2015. – Выпуск 28. – С. 354–364.
9. Рефлексия как «человековедческая технология». На перекрестке мнений // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 141–143, 155.
10. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–28.
11. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза : методическое пособие / авт.-сост. : Н. Касаткина, Т. Градусова, Т. Жукова, Е. Кагакина, О. Колупаева, Г. Солодова, И. Тимонина ; отв. ред. Н. Касаткина. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
12. Харьков В., Гройсман А. Психолого-педагогические тренинги / В. Харьков, А. Гройсман. – Москва, 1995. – 101 с.
13. Хуторской А. Технология эвристического обучения / А. Хуторской // Школьные технологии. – 1988. – № 4. – С. 55–75.

References:

1. Andreev, A. Vvedeniye v dystantsyonnoye obuchenye [Tekst] / A. Andreev. – Moscow : Yzd-vo VU, 1997. – S. 28–35.
2. Berns R. Razvitye «Ja»-kontseptsyy u vospytanye / R. Berns; [pod obshch. red. V. Pylipovskoho]. – Moscow : Prohress, 1986. – 422 s.
3. Vulfov, V., Kharkyn, V. Pedahohyka refleksyy (vzghliad na professyonalnuiu podhotovku uchytelia) [Tekst] / V. Vulfov, V. Kharkyn. – YChP «Mahystr», 1995. – 112 s.
4. Hendyt, T. Tekhnolohyia ynteraktyvnoho obuchenya v dopolnytelnom obrazovanyi detei [Tekst] / T. Hendyt // Sovremennie tekhnolohyy v rossyiskoi systeme obrazovaniya: sb. statei 8 Vserossyiskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy / MNYTs PHSKhA. – Penza: RYO PHSKhA, 2010. – 220 s.
5. Holovyn A. Formyrovanye professyonalnoi refleksyy budushcheho spetsyalysta kak psykhologo-pedahohycheskaia problema / A. Holovyn, V. Kormakova // Nauchnii dyaloh. – 2016. – № 7 (55). – S.265–279.
6. Kapyttsa, S. Synerhetyka u prohnozy budushcheho [Tekst] / S. Kapyttsa, S. Kurdiymov, H. Malynetskiy. – Moscow : Nauka, 1997. – 285 s.

7. Levyna M. Tekhnolohyyu professyonalnoho pedahohycheskoho obrazovanyia [Tekst] / M. Levyna. – Moscow : Academia. – 272 s.
8. Nosko L. Metodolohiia poniattia refleksii yak psykholoho-pedahohichnoi katehorii / Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy “Problemy suchasnoi psykholohii”. – 2015. – Vypusk 28. – S. 354–364
9. Refleksyia kak “Chelovekovedcheskaia tekhnolohyia”. Na perekrestke mnenyi [Tekst] / Visshee obrazovanye v Rossyy. – № 4. – 2001. – S. 141–143, 155.
10. Suvorova, N. Ynteraktyvnoe obuchenye: novie podkhodi [Tekst] // Uchytel. – 2000. – № 1. – S. 25–28.
11. Sovremennie obrazovatelnie tekhnolohyy v uchebno protsesse vuza [Tekst]: metodycheskoe posobyie / avt.-sost. N. Kasatkyna, T. Hradusova, T. Zhukova, E. Kahakyna, O. Kolupaeva, H. Solodova, Y. Tymonyina; otv. red. N. Kasatkyna. – Kemerovo: HOU “KRYRPO”, 2011. – 237 s.
12. Kharkyn, V., Hroisman, A. Psykholoho-pedahohycheskye trenynhy [Tekst] / V. Kharkyn, A. Hroisman. – Moscow, 1995. – 101 s.
13. Khutorskoi, A. Tekhnolohyia evrystycheskoho obuchenya [Tekst] / A. Khutorskoi // Shkolnie tekhnolohyy. – 1988. – № 4. – S. 55–75.

Выхрущ В. А. Педагогика рефлексии в профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения

В статье обосновано использование в высшей профессиональной школе новых педагогических технологий на основе педагогики рефлексии. Педагогика рефлексии рассматривается как системный метод создания, использования и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Она позволяет преподавателю высшего учебного заведения реализовать свой педагогический и личностный потенциал путем совершенствования профессиональной рефлексии. Интерактивные педагогические технологии обучения студентов рассматриваются как самостоятельная область науки об образовании и как составляющая андрагогики. Технология самодиагностики успешности и эффективности педагогических действий преподавателя и студентов представлена как гибкое средство реагирования на то или иное педагогическое явление, жизненную ситуацию. Раскрыты условия и этапы профессиональной педагогической рефлексии как технологии деятельности преподавателя высшего учебного заведения, представлены педагогические основы использования преподавателем технологии витагенного обучения.

Ключевые слова: педагогика рефлексии, андрагогика, рефлексия профессиональной деятельности, интерактивные технологии, технология педагогической рефлексии, условия и этапы технологии педагогической рефлексии, интерактивный диалог, технология витагенного обучения.

Vyhkushch V. O. Pedagogy of reflection in the professional activity of the teacher of the university

The article substantiates using in the high school of new pedagogical technologies, which are based on the pedagogy of reflection. Reflection pedagogy is considered as a systematic method of creating, applying and determining the whole process of teaching and learning, taking into account technological and human resources and their interaction. It allows the teacher of higher education to realize his pedagogical and personal potential by improving professional reflection. Interactive pedagogical technologies for student learning are considered as an independent branch of the education sciences and as an integral part of the andragogy. The technology of self-diagnosis of the success and effectiveness of pedagogical actions of the teacher and students is presented as a means of flexible response to one or another pedagogical phenomenon, a life situation. Conditions and stages of realization of professional pedagogical reflection as technologies of activity of the teacher of higher educational institution are revealed, pedagogical bases of application by the teacher of technology of vitaigen training are given.

Key words: pedagogy of reflection, andragogy, reflection of professional activity, interactive technologies, technology of pedagogical reflection, conditions and stages of pedagogical reflection technology, interactive dialogue, technology of vitative education.

УДК 37.04 (477+438)

Гавран М. І.

СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

У статті визначено та проаналізовано напрями розвитку університетів третього віку в Україні та Польщі на сучасному етапі. Обґрунтовано теоретичні та концептуальні засади розвитку університетів третього віку, що діють відповідно до розвитку концепції навчання впродовж життя, яка набуває значущості зі зростанням необхідності в залученні людей похилого віку до соціальної активності. У процесі порівняння кількісних показників, які демонструють українські та польські університети третього віку, встановлено, що чисельність останніх у Польщі та рівень залучення польських слухачів до отримання в них соціально-педагогічних послуг значно перевищують українські показники, що спричинено сприятливішими соціокультурними передумовами. Проаналізовано діяльність університетів третього віку України та Польщі відповідно до їхніх типів функціонування, форм і методів навчання, пропонувані курсів. Визначено й охарактеризовано спільні та відмінні напрями розвитку університетів третього віку в обидвох державах.

Ключові слова: університет третього віку (УТВ), Україна, Польща, навчання впродовж життя, напрями розвитку, соціально-педагогічна послуга, люди похилого віку, тенденція, кількісні показники.

В умовах непинного розвитку освітніх систем у світі відповідно до зростання запитів суспільства знань кожного року збільшується кількість освітніх і соціальних інституцій, де люди старшого та похилого віку мають змогу здобути знання, оволодіти новими навичками та компетентностями, брати участь у навчальному та розважальному процесах, адаптуватися до нових соціально-економічних реалій. У контексті реалізації концепції навчання впродовж життя одним з інноваційних проєктів в Україні, який набув свого практичнозначення менш як десять років тому, є відкриття університетів третього віку (далі – УТВ), а також створення умов для організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку». Після ухвалення перших наказів і постанов ще 2009–2011 рр. щодо УТВ помітне поступове зацікавлення українського суспільства навчанням упродовж життя, що сприяє зростанню кількості УТВ у різних куточках країни.

Однак цей інноваційний проєкт з упровадження освіти для дорослих, як і сам процес розвитку УТВ в Україні, стрибається з деякими труднощами, що й зумовлює необхідність вивчення закордонного досвіду. Значні досягнення у сфері надання освітніх послуг в УТВ має Польща, де вже понад 20 років успішно розвивається мережа і структура УТВ, збільшуються кількісні показники й якісні характеристики, задовольняючи очікування та соціальні замовлення суспільства.

Процес розвитку УТВ в Україні став об'єктом зацікавлення багатьох українських дослідників, серед яких Н. Кабаченко, Ю. Павлова, І. Смик, Т. Скорик, І. Савальчук, І. Шевченко та ін. Кількість наукових публікацій в Польщі, які присвячені організаційним, функціональним і соціально-педагогічним аспектам УТВ, також невпинно зростає, серед них публікації І. Блящак (I. Błaszczak), Б. Зебінської (B. Ziebinska), П. Пасєрб'як (P. Pasierbiak), Б. Олешко-Курзини (B. Oleszko-Kurzyna), А. Марцінкевич (A. Marcinkiewicz), О. Чернявської (O. Czerniawska). Водночас з'являються наукові публікації українських учених, які вивчають і досліджують закордонний досвід УТВ, зокрема Польщі (Л. Лук'янова, О. Михальчук, С. Федоренко). Вивчення науково-теоретичних джерел та інформаційно-аналітичних ресурсів засвідчує відсутність комплексного порівняльного аналізу діяльності УТВ у Польщі й Україні, критичного осмислення теоретичного та правового підґрунтя їх функціонування. Оскільки питання вивчення сучасного стану УТВ і перспективних напрямів їхнього розвитку в Україні є актуальним, а польські УТВ засвідчують високі показники й успішність реалізації освіти людей похилого віку, виникає об'єктивна необхідність у порівняльному аналізі напрямів діяльності та розвитку УТВ у Польщі й Україні.

Метою дослідження є визначення й аналіз напрямів розвитку університетів третього віку України та Польщі. Відповідно до сформульованої мети визначаємо такі завдання: обґрунтувати теоретичні та концептуальні засади розвитку УТВ; порівняти кількісні показники та типи УТВ; визначити спільні та відмінні напрями розвитку УТВ в Україні та Польщі.

Розвиток університетів третього віку в Україні та Польщі відбувається завдяки поширенню та впровадженню концепції навчання впродовж життя, яка протягом останніх 20 років активно формується, вивчається й реалізується в європейських країнах і далеко за їхніми межами. Ця концепція набуває значущості, оскільки зростає необхідність у залученні людей пенсійного віку до соціальної активності, їхньої адаптації до швидкозмінних технологічних і суспільних умов життя, сприянні в знаходженні власних перспектив і баченні майбутнього. Водночас традиційних форм освіти, які забезпечують здобуття конкретного рівня кваліфікації і вмій, уже недостатньо, тому величезну роль сьогодні відіграють геронтологи, андрагогіки, педагоги, професійні психологи, які власне готують старших людей до організаційних змін і змін в їхньому власному сприйнятті своєї особистості в швидкоплинному світі [1, с. 114].

Сьогодні науковці та практики шукають ефективних методів і засобів впливу на ситуацію, яка складається на ринку праці європейських держав, де щораз менше залучаються до працевлаштування люди віком за 50. Відповідно до дослідження, проведеного ще 2006 р., ринок праці в європейських країнах може

скоротитися до 15% до 2050 р., а на одного пенсіонера буде працювати лише один робітник [3]. Тому важливим завданням освітян і соціальних служб є поширення та впровадження принципу навчання впродовж життя серед людей похилого віку, даючи їм змогу активного соціального життя, знаходження нових сфер зацікавлень як професійних, так і суспільних. Навчання впродовж життя визнано одним із десяти пріоритетів, визначених на 2010–2020 рр. Важливо перейти за межі неперервної освіти й освіти дорослих до більш повного і масштабного впровадження навчання впродовж життя в університетах [2, с. 41].

Отже, відповідно до нових освітніх європейських вимог, суспільних запитів та інтересів, в Україні виникає необхідність УТВ, або ж надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку». У межах пілотного проекту, запропонованого Міністерством праці і соціальної політики України, 2008 р. відкрито перший УТВ у Ковелі Волинської області на базі територіального центру соціально-побутової реабілітації, а незабаром з'явився другий університет в Кременчуці на базі Кременчуцької філії Дніпропетровського університету економіки і права.

Завдяки активній підтримці Міністерства соціальної політики та Фонду народонаселення Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) в Україні 2009 р. розроблений проект Концепції розвитку університетів третього віку. У 2011 р. видано наказ «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку»», а також розроблено методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [7]. Основні завдання надання цієї послуги визначені останнім документом: 1) організація та проведення безкоштовного навчання й освітніх заходів для створення умов і сприяння всебічному розвитку людей похилого віку; 2) реінтеграція людей похилого віку в активне життя суспільства; 3) надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями; 4) підвищення якості життя людей похилого віку завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій і адаптації до технологічних перетворень; 5) формування практичних умінь і навичок; 6) можливість розширення кола спілкування й обміну досвідом.

Відповідно до поставленого завдання із розширення пропонованої послуги серед громадян, в Україні почали використовуватися різні підходи до створення УТВ і залучатися до цього процесу різні особи, організації, інституції. Українські науковці Т. Смик та І. Шевченко визначають, що сучасний стан реалізації УТВ характеризується двома рівнями: державним і недержавним [9, с. 63–64]. До державного належать обласні, муніципальні, районні управління і територіальні центри та їхні партнери, на базі яких реалізуються послуги УТВ. До недержавного рівня належать: національні громадські організації, рухи або благодійні фонди в партнерстві з іноземними спонсорами, фінансові структури, навчальні заклади недержавної форми власності, фізичні особи. На думку Н. Кабаченко й І. Смик, поширеними структурними форм УТВ в Україні є: 1) УТВ, які створені при територіальних центрах і діють у межах їхніх відділень, зазвичай це відділення соціально-побутової адаптації; 2) УТВ, що утворюються як ініціатива кількох партнерів і можуть діяти на базі ВНЗ; 3) УТВ, створені як навчальні програми (курси) у приватних навчальних закладах; 4) УТВ, що працюють як складники громадської організації; 5) УТВ, що є самостійною громадською організацією [6, с. 67].

Сьогодні реалізація соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» в Україні набирає своїх обертів. Зазначимо, що УТВ різних структурних форм і рівнів систематично відкриваються по всій Україні, не лише у великих обласних містах, але й у містечках. Загалом, відповідно до показників Міністерства соціальної політики, станом на 2015 р. в Україні вже функціонує понад 300 закладів, де надається соціально-педагогічна послуга «Університет третього віку», і понад 25 тис. слухачів розширили свій світогляд, закінчивши такі університети [10]. Такі показники засвідчують тенденцію до зростання кількості закладів, які пропонують цю послугу слухачам старшого і похилого віку, а також позитивну динаміку зростання кількості осіб, які виявляють бажання і потребу отримати послуги в університетах третього віку.

У Польщі перший УТВ відкрито у Варшаві ще 1975 р., лише два роки після того, як було започатковано перший у світі УТВ у Франції. З тих часів помітна тенденція поступового розвитку польських УТВ. Упродовж 2006–2010 рр. виявлено стрімкий розвиток 253 УТВ, тобто 44% від загальної кількості станом на 2015 р. Порівнюючи основні здобутки українських УТВ із польськими показниками, бачимо, що темпи розвитку УТВ Польщі значно швидші, адже, відповідно до офіційних статистичних показників, станом на 2015 р. тут функціонує 575 УТВ [5, с. 5–7]. Найбільша кількість (55) УТВ розташовані в Мазовецькому воєводстві, найменше УТВ надають свої послуги у Свентокшиському воєводстві, лише 6 закладів. Вважаємо, що одним зі спільних напрямів розвитку польських і українських УТВ є розгалуженість мережі цих закладів різного типу по всіх воєводствах Польщі й областях України.

Однією з особливостей польських УТВ, як і українських, є їхня приналежність до певного типу, який визначається тим, де і як функціонує цей УТВ. Польські науковці визначають три типи УТВ: 1) засновані асоціацією чи фондами, які займаються науково-популярною діяльністю. Цей тип є найбільш чисельним, оскільки сьогодні 266 УТВ працюють у межах цього типу (57%); 2) ті, які здійснюють свою діяльність у структурах і під егідою вищої школи (23%) (понад 42% усіх університетів підтримують таку форму перепідготовки фахівців, причому 63% – приватні вищі школи); 3) ті, які працюють при будинках культури, бібліотеках, громадських центрах, центрах соціальної допомоги (20%) [4, с. 916; 5]. Такий розподіл за типами дещо відрізняється від того, який запропонований українськими науковцями, адже українські УТВ, як вже

зазначалося, функціонують відповідно до 5 типів заснування. Спільним є те, що польські й українські УТВ працюють у складі громадських організацій, центрах соціальної допомоги, у структурі державних і приватних ВНЗ. Однак у Польщі найбільша кількість УТВ засновані асоціацією чи фондами, які займаються науково-популярною діяльністю, чого не виявлено в Україні.

Результати аналізу науково-педагогічних і статистичних джерел засвідчують тенденцію до підвищення рівня зацікавленістю поляків в отриманні соціально-педагогічних послуг в УТВ. Наприклад, 2014–2015 рр. у заняттях УТВ брало участь 96 370 слухачів різної вікової категорії [5]. Зазначимо, що цей показник значно перевищує показники УТВ України, беручи до уваги кількість слухачів, які вже завершили навчання (25 тис.).

Вивчаючи досвід надання соціально-педагогічних послуг в окремих УТВ України та Польщі, виявили, що форми навчання, які використовуються в цих УТВ, загалом не відрізняються. Наприклад, серед традиційних форм навчання є лекційні заняття з обговоренням, практичні заняття, семінари, гурткові заняття; також використовуються й активні форми: літературні зустрічі, фізичні заняття, музичні вечори, концерти, подорожі, екскурсії тощо. Методи навчання, які використовуються на практичних чи лекційних заняттях в українських і польських УТВ, також не значно різняться, оскільки використовуються як традиційні, так й інноваційні методи, здебільшого це – дискусії, дебати, метод випадків, мозковий штурм, рольові ігри, презентації тощо. Проте дещо відміною є сфера зацікавлень українських і польських пенсіонерів, які навчаються в УТВ. Аналіз наукових праць і офіційних даних [8, с. 468; 5] дозволяє стверджувати, що спільною є зацікавленість українців і поляків у здобутті знань щодо медицини і здоров'я, психології і права, однак серед поляків виявлено підвищену зацікавленість у вивченні англійської й німецької мов, туризмі й географії, історії, економіки, комп'ютерних наук, що й зумовлює активне пропонування курсів за цими напрямками в польських УТВ.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши досвід Польщі з надання освітніх послуг в УТВ, зауважимо, що масштаби, тобто кількісні показники самих інституцій, і рівень залучення до цієї послуги, тобто кількість учасників, значно перевищують українські показники. Вважаємо, що останнє спричинено сприятливішими соціокультурними передумовами, наприклад, вищим рівнем життя поляків похилого віку; зростанням суспільного інтересу до навчання впродовж життя загалом і отримання соціально-педагогічних послуг в УТВ зокрема; значно більшою зацікавленістю суспільства та держави у відкритті та функціонуванні УТВ.

На підставі порівняльного аналізу визначаємо спільні напрями розвитку УТВ в Україні та Польщі: 1) функціонування УТВ у контексті активної реалізації концепції навчання впродовж життя; 2) розгалуженість мережі УТВ по всій країні; 3) систематичне відкриття нових УТВ; 4) УТВ працюють у складі громадських організацій, у центрах соціальної допомоги, структурі державних і приватних ВНЗ; 5) використання традиційних та інноваційних методів навчання й активних форм навчання; 6) зацікавленість слухачів у здобутті знань з охорони здоров'я, психології і права. Серед відмінних напрямів розвитку українських та польських УТВ є: 1) значно швидші темпи розвитку УТВ у Польщі; 2) зростання зацікавленості польського суспільства в отриманні соціально-педагогічних послуг в УТВ; 3) найбільша кількість УТВ Польщі засновані асоціаціями чи фондами, які займаються науково-популярною діяльністю; 4) активне пропонування курсів з іноземних мов, туризму, історії, комп'ютерних наук.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, а лише відкриває перспективи подальших компаративних наукових розвідок у сфері вивчення питань фінансування та матеріального забезпечення діяльності й функціонування УТВ в Україні та за кордоном, формування їхнього навчально-педагогічного складу.

Використана література:

1. Błaszczak I. O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku [About needs of learning autocreative competence in the Universities of the Third Age] / I. Błaszczak // *Nové trendy ve vzdělávání seniorů. Nové trendy v edukaci seniorů.* – Banská Bystrica ; Praha ; Kraków, 2014. – S. 93–116 [in Polish].
2. Viron Françoisede, Davies Pat. From university life long learning to life long learning universities : developing and implementing effective strategies / Françoisede Viron, Pat Davies // *The Role of Higher Education in Promoting Life long Learning* / Jin Yang, Chripa Schneller and Stephen Roche (Eds). – UIL Publication Series on Life long Learning Policies and Strategies. – 2015. – № 3 (Germany).
3. OECD. Older workers. Living longer, working longer // *Delsa Newsletter.* – 2006. – Issue 2. – Paris. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/social/family/35961390.pdf>.
4. Pasierbiak P., Oleszko-Kurzyna B. Life long learning as a method of a modern lab our market's balancing. Case of Poland / P. Pasierbiak, D. Oleszko-Kurzyna // *Human capital with out borders: knowledge and learning for quality of life : International conference.* – Portoroz, Slovenia, 2014. – P. 909–917.
5. Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015 [Universities of the Third Age in academic year 2014/2015] // *Główny Urząd Statystyczny.* – 2016. – Warszawa : ZWS. – 28 s. [in Polish]
6. Кабаченко Н. Деякі проблеми діяльності університетів третього віку в Україні / Н. Кабаченко, І. Смик // *Наукові записки НаУКМА.* – Том 188 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2016. – С. 65–69.
7. Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : наказ Міністерства соціальної політики України

- від 25 серпня 2011 р. № 326 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-vprovadzhenja-socialno-pedagogichnoi-poslugi-universit-doc72450.html>.
8. Скорик Т. Соціально-педагогічний ефект університету третього віку / Т. Скорик // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17). – С. 466–469.
 9. Скорик Т., Шевченко І. Університет третього віку як модель соціальної інтеграції осіб літнього віку в сучасне суспільство / Т. Скорик, І. Шевченко // Вісник Львівського університету. Серія «Соціологічна». – Випуск 8. – 2014. – С. 60–68.
 10. Старити? Немає часу! Понад 300 Університетів третього віку діють в Україні [Growold? No Time! More than 300 Universities of the Third Age in Ukraine] // Pedagogical Press : Educational Portal. – 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedpresa.ua/118907-starity-nemaye-chasu-ponad-300-universytetiv-tretogo-viku-diyut-v-ukrayini.html>.

References:

1. Błaszczak I. O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku [About needs of learning autocreative competence in the Universities of the Third Age] / I. Błaszczak // *Nové trendy ve vzdělávání seniorů. Nowe trendy w edukacji seniorów*. – Banská Bystrica ; Praha ; Kraków, 2014. – S. 93–116 [in Polish]
2. Viron Françoisede, Davies Pat. From university life long learning to life long learning universities : developing and implementing effective strategies / Françoisede Viron, Pat Davies // *The Role of Higher Education in Promoting Life long Learning* / Jin Yang, Chripa Schneller and Stephen Roche (Eds). – UIL Publication Series on Life long Learning Policies and Strategies. – 2015. – № 3 (Germany)
3. OECD. Older workers. Living longer, working longer // *Delsa Newsletter*. – 2006. – Issue 2. – Paris. – Retrieved from: <http://www.oecd.org/social/family/35961390.pdf>.
4. Pasierbiak P., Oleszko-Kurzyna B. Life long learning as a method of a modern labour market's balancing. Case of Poland / P. Pasierbiak, D. Oleszko-Kurzyna // *Human capital with out borders: knowledge and learning for quality of life : International conference*. – Portoroz, Slovenia, 2014. – P. 909–917.
5. Uniwersytety Trzeciego Wiek w roku akademickim 2014/2015 [Universities of the Third Age in academic year 2014/2015] // *Główny Urząd Statystyczny*. – 2016. – Warszawa : ZWS. – 28 s. [in Polish]
6. Kabachenko N., Smyk I. (2016). Деякі проблеми діяльності університетів третього віку в Україні [Some problems of the Universities of the Third Age in Ukraine]. *Scientific articles NaUKMA. Issue 188: Pedagogical, Psychological and Social Sciences*. P. 65–69 [in Ukrainian]
7. *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii sotsialno-pedahohichnoi posluhy "Universytet tretogo viku" u terytorialnomu tsentri sotsialnoho obsluhovuvannya (nadannia sotsialnykh posluh) (2011)*. [Methodical recommendation towards organizing social and pedagogical service "University of the Third Age" in the territorial center of social services]. Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine. 25.08.2011. № 326. Retrieved from: <http://document.ua/pro-vprovadzhenja-socialno-pedagogichnoi-poslugi-universit-doc72450.html> [in Ukrainian]
8. Skoryk T. (2015). Соціально-педагогічний ефект університету третього віку [Social-pedagogical effect of the University of the Third Age]. *Young scientist*. № 2 (17). P. 466–469 [in Ukrainian].
9. Skoryk T., Shevchenko I. (2014). Університет третього віку як модель соціальної інтеграції осіб літнього віку в сучасне суспільство [University of the Third Age as a model of social integration of the elderly into modern society] *Visnyk of Lviv University. Ser. Sociology*. Issue 8. Lviv. P. 60–68 [in Ukrainian]
10. Starity? Nemaie chasu! Ponad 300 Universytetiv tretogo viku diut v Ukraini (2015). [Growold? No Time! More than 300 Universities of the Third Age in Ukraine]. *Educational Portal "Pedagogical Press"*. Retrieved from: <http://pedpresa.ua/118907-starity-nemaye-chasu-ponad-300-universytetiv-tretogo-viku-diyut-v-ukrayini.html> [in Ukrainian]

Гавран М. І. Современные направления развития университетов третьего возраста в Украине и Польше

В статье определены и проанализированы направления развития университетов третьего возраста в Украине и Польше на современном этапе. Обоснованы теоретические и концептуальные основы развития университетов третьего возраста, действующих в соответствии с развитием концепции обучения в течение жизни, приобретающей значимость в связи с возрастающей необходимостью в привлечении пожилых людей к социальной активности. В процессе сравнения количественных показателей, которые демонстрируют украинские и польские университеты третьего возраста, установлено, что численность последних в Польше и уровень привлечения польских слушателей к получению в них социально-педагогических услуг значительно превышают украинские показатели, что вызвано благоприятными социокультурными предпосылками. Проанализирована деятельность университетов третьего возраста Украины и Польши в соответствии с их типами функционирования, формами и методами обучения, предлагаемыми курсами. Определены и охарактеризованы общие и отличительные направления развития университетов третьего возраста в обоих государствах.

Ключевые слова: университет третьего возраста (УТВ), Украина, Польша, обучение в течение жизни, направления развития, социально-педагогическая услуга, пожилые люди, тенденция, количественные показатели.

Havran M. I. Current development trends in Universities of the Third Age in Ukraine and Poland

The article considers development trends in Universities of the Third Age (U3A) in Ukraine and Poland at the present stage. The theoretical and conceptual bases of U3A development are substantiated. U3A carry out their activities in accordance with the development of the concept of lifelong learning, which meaning and significance is increasing with the growing need to involve the elderly in social activity. Comparing the quantitative indicators demonstrated by the Ukrainian and Polish U3A, the author defines that the number of Polish U3A and the level of Polish participants in the U3A significantly exceed the Ukrainian indicators, which is caused by more favorable socio-cultural conditions. The activity of U3A of Ukraine and Poland according to their types of functioning, forms and methods of teaching, the courses offered are also analysed in the work. The general and distinctive trends that are impacting the development of the University of the Third Age in both countries are determined and characterized.

Key words: University of Third Age (U3A), Ukraine, Poland, lifelong learning, development trends, social and pedagogical service, elderly people, trend, quantitative indicators.

UDC 37.018.43:004

Havrylenko K. M.

PRINCIPLES OF DISTANCE EDUCATION

The paper is devoted to the outlining of the main pedagogical principles of distance learning in technical universities dependable on a range of pedagogical and psychological conditions. The analysis of scientific literature showed the possibilities for bringing innovations and offering new methods and models in distance learning principles implementation. A brief overview of more specific concepts is given and their implementation in distance education for achievement of students' professional aspirations is underlined. The role of distance learning in the system of higher technical education in science-driven conditions has been outlined, the main advantages and problems of students' psychological characteristics relevant for consideration in distance education environment have been determined. The article outlines the main students' pedagogical and psychological characteristics, which must be taken into consideration in the process of the principles introduction in the distance education at technical universities.

Key words: distance education, distance learning system, lifelong learning, principles, science-driven educational environment, students of technical universities, technical specialists

Статтю подано мовою оригіналу

Distant education has developed from correspondence education to the learning with help of the latest computer and media technologies. In the early 1980s, the goal of distance learning was to grant study programs on the chosen speciality; ensuring training opportunities for people who could not study on a regular basis; enriching curricula in traditional educational institutions.

New technologies, globalization and new ideas for teaching students, electronic teaching aids with stored training material, delivered through modern technical means (computer, multimedia projector and multimedia board), have challenged traditional approaches to the practice of distance education. With rapid development of technologies, distance education with various telecommunication facilities is aimed at meeting the educational needs of different categories of population. Such training programs are especially useful for many people who due to financial, physical or geographical circumstances have no opportunity to receive traditional education. Thus, distance learning provides an opportunity to gain equal access to quality education.

The analysis of scientific and educational literature on principles of distance learning technologies has shown that the choice of the main techniques for students' training in a science-driven educational environment depends on a range of pedagogical and psychological conditions. The greatest influence on the principle implementation depends on educational, scientific, innovative, and communicative activities. At the same time, the description of the main principles for future technical specialists training is partially represented in the works of many well-known scientists. Currently, a number of studies have been carried out on the methodological and technological aspects of distance learning implementation by J. Bajtelsmit, A. Bandura, T. Devlin, T. Brennan, R. Dillemans, T. Elias, S. Hargadon, J. Harris, C. Jackson, D. Keegan, S. Nikolaenko. Various aspects of the distance learning principles and technologies in the university education implementation were studied by D. Bodnenko, T. Luschei, S. Dimyati, and D. Padmo, C. Maddux, D. Johnson and J. Willis. Scientific and methodological principles, psychological and pedagogical aspects, diagnostics of the effectiveness of the system of distance learning, are considered in the works of R. Mayer, B. Means, L. O'Dwyer, M. Potashnik, J. Capper, Y. Tatur, A. Yakovlev and others.

Objectives. The purpose of the paper is to outline the main principles of the distance learning concept in the framework of higher technical education expediency. Below we provide a description of a list of the most vital educational concepts and their interpretation, made on the basis of various scientific and pedagogical sources.

Traditional concepts of educational process in a higher technical university are based on the ideas of consciousness and active learning, which implies the pedagogical influence and support of effective creative students activities aimed at conscious training of future technical specialists. Consciousness is important for learning goals and objectives comprehension, understanding of the material, and ability to apply it in practice. The principle of the conscious learning is dependent on the students' mental activities as well as on the teacher's support in stimulating the students' attention in the learning process, formulating problem situations without giving readymade answers, which helps to increase the students' cognitive performances.

During the learning process the most important evidence of conscious learning is demonstrated through the correct verbal and practical performance [1, 180]. The consciousness is expressed also in the students' positive attitude and interesting learning as well as in the level of independence.

The next important education principle is consistency. The only way to obtain scientific knowledge is in creation of clear picture of the outside world as a system of interconnected concepts. The universal means and the main way of shaping scientific knowledge is in organized training. The scientific knowledge system is created in the process of sequential training determined by the internal logic of educational material and students' cognitive abilities.

The implementation of the principle of consistency involves continuous learning process, which helps students to comprehend the logical relationship between the courses taught at various levels of vocational education, so that the study of the new material is based on the previous learning, which is particularly true for the distance learning process.

The principle of accessibility is important in distance learning for organization of the didactic process according to the level of the students' cognitive abilities and motivation, their individual characteristics and age. The high level of development is achieved due to the limitation of opportunities for students of technical professions and therefore the learning process should become more difficult but accessible to students. These classical rules of practical implementation of the principle of accessibility were formulated by Y. Comensky: from light to heavy, from known to unknown, from simple to complex [10, p. 24].

The principle of expediency involves the facilitation of independent practical-oriented actions for the implementation of the received theoretical knowledge with a clear understanding of the specific goals and objectives of educational process and corresponding choice of the pedagogic methods of learning activities for developing students' abilities of making independent decisions. The implementation of this principle involves the use of innovative approaches at the learning activities organizational in the distance learning system, including various types of independent activities for obtaining, processing, storing and transferring information.

Besides the main pedagogical principles relevant for distance learning process a number of more specific concepts are employed including a block-modular approach, a blend of education and self-education techniques, learner-centered approach and individual educational methods [5].

The principle of a block-modular approach in the content pre-construction of educational cognitive activities presupposes the implementation of the block-modular structure in training programs planning. The block-modular approach to curriculum development is based on such notions as a separate block for each training direction; each block is presented as a module imbedding specific professional topics to study. The built-in training program from the set of modules takes into account the requirements for the student training at a particular education stage with elements of advanced training depending on the individual students' preferences and number of lessons allocated for teaching. The content of blocks can be adjusted depending on specific conditions. Various combinations of modules can be used in teaching at various stages. Training programs flexibility is provided in new training directions (blocks) introduction and the training content (modules) adjustment. Since modular training as one of the main goals facilitates the development of the students' self-education skills, the whole process is based on a conscious goal-setting with from the primary (general knowledge and basic skills), secondary (professional skills) and perspective (development of personal abilities) goals. Educational activities awareness provides changes from the information teaching into the counseling and management regimes. The modular training method permits students to select their own way of learning within the module frames.

The principle of blending education and self-education technique is being developed with the rapid changes in science and technologies the main goal of university education is to motivate students for lifelong self-education aspirations and equip them with appropriate skills. For the realization of this technique the teacher should provide systematic encouragement of students' independent work for the knowledge acquisition in their favorite field of science and technology.

Self-education is an individual process, which involves a creative approach to the outlining of personal and prospective goals and educational methods. It also involves comprehension of the social demands for certain professionals, their qualification requirements, appropriate training level in correlation with the life plans, the obtained knowledge and skills. The quality and effectiveness of self-education largely depends on the style and methods of independent work. It is important to regard self-education as a specific system of personal learning training suitable for implementation in distance learning system.

The principle of the group learning with consideration of individual characteristics expresses the necessity of education of the students' group as a team, to create conditions for the active mutual work and at the same time take into account learner-centered approach in order to promote successful learning [11].

The principle of collective intelligence was actively used by sociologists in the last century and was defined as the ability of a group of people to find more productive solutions than a particular participant. But in the context of distance learning this concept has received new content. It determines the ability of a group to create better content than an individual. In distance learning this concept has become quite widespread due to the use of computer technologies. One of the objectives of the group training is that the students learn to work together effectively as a team. For that they need clearly understand the tasks, the mutual goals of the team. Teaching to work in a team and coordinating one's intentions with cooperative interests is an important task of the university.

In the process of distance learning organization at a science-driven educational environment, it is necessary to take into account the psychological aspects of student learning and to consider the main types of psychological characteristics and available data on their influence on student learning.

For students some conditions are more favorable for successful learning, while others are unfavorable. Learning process in the university is more favorable for students with a strong and adjustable personality, so among them there are more those who are good at learning than among those with a weak and inert nervous system. Such students with a weak nervous system are characterized by prolonged and harder work, more exposed to psychological or emotional stress. For lessening the negative effects of learning at university the teacher can implement techniques of avoiding tight time limits, giving enough time for preparation; permitting written answers more often than oral; dividing complex and large amounts of material into separate blocks and introducing them gradually, facilitating self-correction techniques; trying not to distract the students' attention from the set task before its completion. And

without doubt the distance education system provides a range of opportunities for applying these techniques in teaching future technical specialists.

Recently, attention has been driven to the development of communicative competences or competence of successful communication, which assist in a successful promotion of establishing and maintaining contacts with other people, providing teambuilding, developing social ties (social status). A high level of communicative competence is important for achieving professional career [2, p. 214]. At the same time, there is evidence that a high level of communicative competences might work as a substitution for the low level of objective intelligence and creativity.

An important factor for successful distance learning is high self-esteem and confidence as students are sure in their abilities often do not participate willingly in difficult assignments recognizing their failure beforehand. For encouraging students' motivation and developing their confidence the teacher should commend them not only for an objectively good result, but for the degree of effort made to overcome obstacles. Commandment for easy assignments facilitates the development of self-confidence but do not help in overcoming the fear of failure and avoiding the difficulties and might lead to the habit of dealing with only easily solved tasks. The emphasis on the effort value rather than on a specific result directs to the development of readiness to muster professional tasks.

The development of critical thinking is a vital quality cultivated in the process of education and upbringing. In the result such personal qualities as curiosity, receptivity, and self-confidence, independence, and sociability, freedom of speech and ideas expressions are developed. The ability of cultivating creative and critical thinking indifferent types of students determines the level of the teacher's professional competence. The way she can teach students to think critically, facilitate perception and comprehension influences the students' productivity, and, consequently, the effectiveness of the distance learning process. Thus, critical thinking is a necessary component of the teacher's professional competence, which provides the development of the students' critical thinking.

Conclusions. The main properties of the students' distance learning in the science-driven educational environment are developed on the basis of three components: didactic principles, psychological factors and methods of training organization in the distance learning system.

Thus, the main methodological principles of distance learning in technical university are the following: of the conscious learning, consistency, accessibility, and expediency. In addition, a number of more specific concepts are implemented including a block-modular approach, a blend of education and self-education techniques, learner-centered approach and individual educational methods.

The technical students like no other require constant self-development and lifelong training. These contribute to the increase of creative and intellectual potential due to the development of self-organization abilities, constant self-education, which necessitates modern computer technologies employment and raise the concept of distance education on a higher level.

Students in the distance learning system constantly interact with international professional and educational communities, which cause technical students to take into account the specificity of vocational training throughout the world and possibilities of international communication, assimilate professional vocabulary and ethics, improve information and communication skills.

The training of future professionals in the distance learning system requires the creation of an information network, maintaining communication between student and teacher as partners that contribute into the development of general intellectual abilities at implementing innovative scientific projects, and maintaining interest in innovative research and implementation of progressive scientific ideas.

The outlined conditions of distance education principles implemented in technical specialists training require further deep and comprehensive research on pedagogical and psychological levels and provide the background for further practical implementation of the main methodological concepts for distance learning process.

References:

1. Bajtelsmit J. Study methods in distance education : A summary of five research studies / J. Bajtelsmit // M.G. Moore (Ed.), Contemporary issues in American distance education. – Oxford : Pergamon, 1990. – P. 181–191.
2. Boyd G. A theory of distance education for the cyberspace area / G. Boyd. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 213–233). New York: Routledge. 1993
3. Devlin T. (1993). Distance training. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 224–268). London and New York: Routledge.
4. Dillemans R., Lowyck J., Van der Perre G., Claeys C., & Elen J. (1998). New technologies for learning: Contribution of ICT to innovation of education (pp. 215–223). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
5. Elias T. (2010, May). Universal instructional design principles for Moodle. International Review of Research in Open and Distance Learning 11(2), 111–113.
6. Harris J. (1998). Virtual architecture: Designing and directing curriculum-based telecollaboration. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
7. Jegede O. J., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1995). The development and validation of a distance and open learning environment scale. Educational Technology Research and Development 43, 90–93.
8. Keegan D. (Ed.) (1993). Theoretical principles of distance education. London and New York: Routledge.
9. Keegan D. (1996). Foundations of distance education (3rd ed.). London, UK, and New York, NY: Routledge.

10. Komensky Ya. A. (1982) Izbrannyye pedagogicheskiye sochyneniya [Selected pedagogical compositions]. Vol. 1. Moscow. 656 s. [in Russian]
11. Maddux C. D., Johnson, D. L., & Willis, J. W. (1997). Educational computing: Learning with tomorrow's technology. Boston, MA: Allyn & Bacon.
12. Mayer R. (2001). Multimedia learning. New York, NY: Cambridge University Press.
13. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., & Jones K. (2009, June). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington, DC: United States Department of Education.
14. O'Dwyer L. M., Masters J., Dash S., De Kramer R. M., Humez A., & Russell M. (2010, June). E-learning for educators: Effects of online professional development on teachers and their students[PDF document]. Retrieved from http://www.bc.edu/research/intasc/PDF/EFE_Findings2010_Report.pdf.
15. Potashnik, M., & Capper, J. (1998). Distance education: Growth and diversity. Washington, DC: World Bank.

Гавриленко К. М. Принципи дистанційного навчання

Стаття присвячена викладенню основних педагогічних принципів дистанційного навчання в технічних університетах, які залежать від низки педагогічних і психологічних умов. Аналіз наукової літератури показав можливості для впровадження інноваційних методів і моделей у реалізації принципів дистанційного навчання. Надано короткий огляд низки конкретних концепцій і підкреслено важливість їх впровадження в дистанційну освіту для досягнення професійних уподобань студентів. Зазначена роль дистанційного навчання в системі вищої технічної освіти в наукомістких умовах, визначені основні переваги та проблеми психологічних характеристик студентів, які необхідно враховувати в умовах дистанційного навчання. У статті окреслені головні педагогічні та психологічні характеристики студентів, на які необхідно зважати в процесі впровадження принципів дистанційного навчання в технічних університетах.

Ключові слова: дистанційне навчання, система дистанційної освіти, навчання протягом усього життя, принципи, наукове освітнє середовище, студенти технічних університетів, технічні фахівці.

Гавриленко Е. Н. Принципы дистанционного обучения

Статья посвящена изложению основных педагогических принципов дистанционного обучения в технических университетах, которые зависят от ряда педагогических и психологических условий. Анализ научной литературы показал возможности для внедрения инновационных методов и моделей в реализации принципов дистанционного обучения. Дается краткий обзор ряда конкретных концепций и подчеркивается важность их внедрения в дистанционное образование для достижения профессиональных устремлений студентов. Описана роль дистанционного обучения в системе высшего технического образования в наукоёмких условиях, определены основные преимущества и проблемы психологических характеристик студентов, которые необходимо учитывать в условиях дистанционного обучения. В статье очерчены главные педагогические и психологические характеристики студентов, которые необходимо учитывать в процессе внедрения принципов дистанционного обучения в технических университетах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного образования, обучение на протяжении всей жизни, принципы, научная образовательная среда, студенты технических университетов, технические специалисты.

УДК 37 (09)(477)«18/19»

Галів М. Д.

**ПОЗАДЖЕРЕЛЬНІ ЗНАННЯ В ПРАЦЯХ МИКОЛИ ПЕТРОВА З ІСТОРІЇ ОСВІТИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ): ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

У статті аналізуються прояви позаджерельного знання в історико-педагогічних працях професора Київської духовної академії Миколи Петрова (1840–1921 рр.). Встановлено, що в його наративі превалювали національні, політичні та філософсько-релігійні візії. Виявлено, що національні погляди вченого відзначалися домінуванням концепції єдиного російського народу, до якого він зараховував і українців. У структурі національних візій професора виокремлено й певні прояви красної (регіональної) та інституційної ідентичностей, а також відповідні патріотичні інвективи. Розкрито вплив на праці М. Петрова його політичних поглядів, які вирізнялися лояльним ставленням до російського самодержавства, трактуванням природності входження до складу Російської імперії всіх земель, що мали «руське» історичне коріння. Експліковано загальнофілософські погляди вченого, які спиралися на ідеалістичний світогляд і релігійні (християнські, православні) переконання. Водночас у працях вченого можна знайти незначні прояви впливів романтичної та позитивістської парадигми історіописання.

Ключові слова: позаджерельні знання, Микола Петров, епістемологічний аналіз, історія педагогіки.

Епістемологічний аналіз історико-педагогічного наратива потребує експлікації та систематизації основних складників знання: позаджерельного, джерельного та конструювально-інструментального. Всупереч усталеним уявленням і переконанням, чимало учених у процесі формування наукового знання визнають первинність саме знання позаджерельного, а не джерельного. З огляду на це вбачаємо потребу дослідити змістове наповнення позаджерельного знання українського історико-педагогічного наратива кінця ХІХ – початку ХХ ст. Значне місце в останньому посідали праці відомого історика, літературознавця, етнографа, педагога, професора Київської духовної академії, академіка Всеукраїнської академії наук Миколи Івановича Петрова (1840–1921 рр.).

Особистість та науково-педагогічна діяльність М. Петрова були предметом досліджень В. Ульяновського, С. Сохань, М. Бухальської. Літературознавчу спадщину вченого досліджували Н. Поклад, Г. Александрова. Деякі історичні погляди М. Петрова вивчав Ю. Михайлюк. 1994 р. побачив світ бібліографічний довідник «Академік Микола Іванович Петров (1840–1921)» (упорядники – В. Микитась і Н. Микитась). Майже всі названі дослідники вказували на певні теоретико-методологічні підходи професора до розв'язання наукових проблем. Однак наразі немає спроби синтезувати головні епістемологічні засади, на яких відомий учений писав праці, зокрема й з історії освіти.

Мета статті – проаналізувати головні складники позаджерельного знання в історико-педагогічному наративі М. Петрова. Зазначимо, що історико-педагогічні праці вченого були присвячені минулому Київської академії.

Аналізуючи позаджерельні знання в історико-педагогічному наративі М. Петрова, зазначимо, що найбільш виразно експлікуються національні, політичні та філософські погляди.

Національні погляди вченого, звісно, акумулявали ставлення (подекуди стереотипне) до рідного й інших, переважно сусідніх, народів. Микола Іванович за національністю був росіянином, родом із Костромської губернії. Впродовж 1860–1865 рр. він навчався в Київській духовній академії (далі – КДА) й від того часу його життя тісно пов'язане з Україною. Деякий час він учителював на Волині, згодом остаточно перебрався до Києва, де працював в alma mater. Звісно, російська національна ідентичність виявлялася в працях М. Петрова. Так, у статті про театральні твори викладача поезики Київської академії Митрофана Довгалевського (1737–1738 рр.), вчений звернув увагу на виведені в них національні образи литовців, циган, волохів, козаків, «москалів», євреїв, поляків, греків. Особливо його зацікавило те, що «<...> москаль представляється тут земляком малоросійському селянину і козаку та разом з козаком діє проти польської шляхти й духовенства» [5, с. 316]. Вочевидь, такі погляди М. Довгалевського дуже імпонували М. Петрову, який, мабуть, вбачав у цьому черговий доказ ментально-духовної єдності «земляків».

Інший прояв національної ідентичності М. Петрова помічаємо в оцінці тих чи інших подій і процесів. Позитивні оцінки лунали на адресу тих подій, які, на думку вченого, засвідчували російську приналежність українських земель. Зокрема, у праці про Київську колегію другої половини ХVІІ ст. він трактує мирний договір Росії і Польщі 1686 р. як важливу подію, бо Київ і місцева колегія відійшли до Росії [11, с. 46]. Водночас осудливо писав про будь-які антиросійські, на його думку, явища минулого. Так, дорікав київським ученим ХVІІ ст., які викладали піїтику, за те, що взірцем поеми вони обрали твори польського єзуїта А. Канони, в яких, до слова, «оспівано» «ворогів Росії» [6, с. 349]. Використання таких «антиросійських» творів, на думку М. Петрова, не робило честі київським ученим.

У цьому ключі вибудовувалося ставлення дослідника до українців і України як начебто невід'ємних складових частин російського народу та його етнічного і політичного простору. Доволі часто М. Петров у своїх творах вів мову про Україну як про південну Русь або південну Росію [11, с. 18], а українську мову трактував

як «малоросійське нарiччя» [6, с. 553–554]. Пишучи про Київську академію першої половини XVIII ст., він згадував про її вихованців із Правобережної України, Галичини, Холмщини й називав їх «студенти російського походження» [2, с. 2].

Загалом нічого дивного в цьому немає, оскільки М. Петров як колишній студент Костромської духовної семінарії та КДА був вихований на офіційній доктрині «русского народа». Остання передбачала декларування генетичної та культурної єдності великоруської, білоруської і «малоруської» народностей і водночас допускала тезу про певні етнографічно-історичні відмінності між етнічними партикулярами. Навіть видатний український історик М. Костомаров у своїх працях не виходив за межі цієї концепції.

Національні стереотипи щодо інших народів в історико-педагогічних працях М. Петрова проявлялися менш чітко. Пишучи про становище Київської колегії в роки належності Наддніпрянської України до Речі Посполитої, учений, звісно, висловлював негативну думку щодо дій польського уряду, який, за його словами, був «просякнутий католицьким фанатизмом» і «змушував російських вихованців слухати богослов'я в католицьких колегіях та академіях, і притому за умови прийняття ними католицтва чи унії» [11, с. 47]. Проте ніде в текстах ученого немає стереотипних ремарок негативного змісту щодо польського народу. Серед інших слов'янських народів М. Петров дещо піднесено писав про сербів. Характеризуючи долі тих вихованців Київської академії XVIII ст., які походили із Сербії, підкреслював православність сербів [2, с. 3]. Він також акцентував «послуги», які надали «російські учительні люди» сербам у заснуванні шкіл [2, с. 8]. Тобто симпатії до сербів у наративі вченого продиктовані, можливо, не так слов'янофільськими інвективами, як національним самолюбством науковця, проявленим через задоволення від того, що росіяни (а до них він зараховував і українців) спричинилися до просвіти сербів. Звісно, такі акценти могли бути спровоковані й офіційними ідеологічними віяннями тих часів (російський панславізм), але в нас немає достатніх підстав для того, щоб говорити про когнітивний зв'язок між ідеями панславізму та національними симпатіями М. Петрова.

У структурі національних візій М. Петрова, які мали вплив на його історико-педагогічні тексти, помітне місце мала краєва (регіональна) ідентичність і пов'язаний із нею локальний патріотизм. Проживши майже все свідоме життя в Києві, вчений виразно ідентифікував себе з «південноруським» територіально-культурним простором. Уже в одній із перших наукових праць про творчість викладача Київської академії М. Довгалевського (1865 р.) вчений демонструє «київську» ідентичність, вживаючи вислови «наша київська драма», «у нас у Києві <...>» [5, с. 311, 313].

Демонстрація краєвого патріотизму помітна і через підкреслення автором відмінностей різних аспектів культурного життя Південної (Київської) та Північної Русі. Так, учений намагався акцентувати відмінність між київським і північноросійським шкільним театром, підкреслюючи позитивні сторони першого: «<...> в історії київського театру неможна вказати, що який-то драматичний твір Київської академії запозичено із такого-то західного джерела, тому що схожість між київськими п'єсами та іноземними їх джерелами полягає тільки в загальних рисах; <...> в історії північно-російського театру часто п'єса представляла з себе не більше, як тільки буквальний переклад іноземного оригіналу. А таким чином, київська драма була оригінальніша, самостійніша за першопочаткову північну драму, нерідко займалася живими питаннями південноруського краю і загалом Росії і мала важливе значення в утворенні нового північноросійського театру» [6, с. 357]. Навіть знаючи про слабкість і графоманство російського театру, М. Петров міг утриматися від констатації цих аспектів. Проте він, очевидно, все ж хотів наголосити на прогресивності київського театру на протигагу північному (російському), що трактуємо як прояв краєвого патріотизму. Останній, на нашу думку, вилився і в акцентуванні культурно-освітнього впливу українських вчених XVII – XVIII ст. на російські терени. «На півночі Росії київській вчені довго були передовими людьми, як єдині у той час учені» [6, с. 558], – не без задоволення зауважив М. Петров.

Безумовно, значну роль у виявах регіонального патріотизму з боку М. Петрова відіграла його тривала приналежність до академічної корпорації КДА. Останнє не могло не вплинути на формування так званого інституційного патріотизму, який полягав в особливо прихильному ставленні до *alma mater* та її історії й проявлявся в наративі вченого. Зокрема, у статті про значення Київської академії в розвитку духовних шкіл Росії в першій половині XVIII ст. він навіть трактував Московську академію як колонію Київської [9, с. 532]. Дещо пізніше М. Петров назвав позбавлення Київської академії наприкінці XVIII ст. давніх прав і привілеїв її «нівелюванням» за взірцем північноросійських навчальних закладів [8, с. V].

Політичні погляди М. Петрова були тісно пов'язані з національними візіями, але в меншому масштабі проявлялися в його працях з історії освіти. Як представник російської академічної інтелігенції, вихований на консервативних засадах, київський професор звісно декларував проімперську лояльність, й у своїх текстах не дозволяв собі різко критикувати минулі дії російських самодержців. Навіть більше, за потреби вмонтовував у свою оповідь піднесені оцінки їхніх дій і здатностей. Зокрема, у праці з історії Київської академії в роки царювання Катерини II вчений назвав імператрицю «геніальною» [10, с. 453; 8, с. V]. Політику Катерини II, спрямовану на знищення гетьманської України й автономії Київської академії, М. Петров виправдовував впливом двох чинників: ліберальним духом того часу і особистими неприємними враженнями, які отримала Катерина II від представників Малоросії, зокрема й Київської академії (він вважає, що вони завдали «ударів» її самолюбству) [10, с. 453–454; 8, с. V]. Зазначеним чинникам автор надавав нега-

тивного звучання. Крім того, оскільки впливом лібералізму він пояснював негативні кроки Катерини II, то й самому лібералізму вчений, вочевидь, надавав негативно значення. Отже, можна говорити про наявність у М. Петрова певних антиліберальних, консервативних переконань.

Найбільш чітко політичні візії професора КДА проявилися в трактуванні ним взаємин між Україною («Малоросією») та імперським центром. Він, безумовно, схвально оцінював входження українських земель до складу Московії. Так, аналізуючи зміст укладеної в Київській академії драми «Милість Божа» («Богдан Хмельницький»), М. Петров згадує про «приєднання» «Малоросії» до Росії, про лихе становище «Малоросії» під Польщею і вважає, що автор прагнув тим самим дати можливість сучасникам оцінити «щасливе становище Малоросії під державою російських государів» [6, с. 374]. А після ярихних цитат вчений зауважив, що в драмі «досить правильно змальовані відношення Малоросії до Польщі і Росії» [6, с. 379]. Вкрай негативно Микола Іванович ставився до ідеї окремішності України від Росії. В історико-педагогічних працях, де принагідно згадувалися українські гетьмани, М. Петров засуджував тих із них, які намагалися провадити самостійницьку політику. Так, гетьмана Івана Виговського вважав зрадником («<...> зрадивши Росії і передавши Польщі» [11, с. 28]). Петицію гетьмана Кирила Розумовського 1763 р. від імені козацької старшини про відновлення всіх попередніх прав «Малоросії» назвав «ударом» для імператриці Катерини й політично затаврував такі дії, як «сепаратистські прагнення Малоросії» [10, с. 454–455]. Вчений неприхильно висловився про самого К. Розумовського. Зокрема, умістив іронічний вислів російського історика С. Соловйова про «сина Разумихи», який «великими заслугами досягнув такого важливого сану» [7, с. V–VI].

У працях М. Петрова проглядають і деякі геополітичні візії, які будувалися на етнічних засадах. Так, в одній зі статей учений наводив інформацію про закордонних студентів, які навчалися в Київській академії у XVIII ст. Водночас вказав на невизначеність поняття «закордонний», наголосивши на тому, що такі «закордонні» студенти походили переважно з Правобережної України, Білорусі і Литви, Холмської Русі та Галичини, які на той час входили до Польсько-Литовської держави. Й одразу ж, переходячи до сучасності, М. Петров констатує: «Із цих країн тільки Галичина залишається для Росії закордонною країною» [2, с. 2]. Така ремарка виявляє розуміння вченим начебто своєрідної природності та закономірності належності до Росії перелічених вище регіонів, а отже, і нелогічності становища Галичини як закордону для Росії. Вочевидь, учений дотримувався думки про доцільність включення до складу Росії всіх земель, які мали «руське» минуле.

Загальнофілософські погляди М. Петрова в його працях проявлялися вкрай епізодично. Можна упевнено стверджувати, що в основі світогляду професора лежала не певна філософська доктрина, а християнська релігія православного зразка. Релігійні погляди вченого знайшли прояв в особливих симпатіях до православних діячів Київської колегії часів митрополита П. Могилы. Він зауважував, що завдяки цьому закладу сформувалася спільнота людей, «які підтримували світоч православної віри в самому Києві, незважаючи на наступні неблагоприємні обставини, і звідси розносили його по всій Росії і по південних православних країнах» [11, с. 16]. Негативно ставився до поширеної в XVI – XVII ст. релігійної конверсії, якщо остання полягала в переході із православ'я в католицизм чи унію. Зокрема, Касіяна Саковича М. Петров назвав «зрадником православ'я і найзлішим ворогом його» [11, с. 16]. У працях вченого помічаємо традиційне для тогочасної російської (і частково української) історіографії негативне ставлення до католицизму загалом, яке він іменує «католицькою пропагандою» [2, с. 3], а самих католиків обрамлює зневажливим терміном «папісти» [3, с. 614].

Світогляд М. Петрова, зважаючи на релігійність ученого, вирізнявся ідеалістичними поглядами, негативною оцінкою матеріалістичних ідей. В одній із перших історико-педагогічних праць про викладання «словесних наук» у Київській академії XVII – XVIII ст. він назвав вплив французького просвітництва матеріалістичного спрямування «зловредним», акцентував увагу на протидії «матеріалістичному духові часу» [6, с. 554–555]. Навіть більше, М. Петров прирівняв протидію з боку Г. Кониського та В. Лашевського «матеріалістичному спрямуванню просвіти, яке зароджувалося в Росії» до «загальноросійських інтересів» [6, с. 556]. По суті, учений вважав поборювання матеріалістичних ідей загальнонаціональною потребою.

Зважаючи на такі світоглядні й аксіологічні засади, М. Петров, очевидно, був прихильником історіографічних постулатів доби романтизму. Щоправда, у його історико-педагогічних працях відкрито простежуються лише дві головні ідеї романтичної парадигми: 1) рушієм історії є світовий «дух»; 2) головним історичним героєм є народ, «дух» якого виявляється насамперед у народній творчості. Перша з них репрезентована використанням поняття «дух часу», впливом якого професор пояснював характерні особливості епох, суспільств, народів, держав, освітніх систем та інтелектуальних течій, зокрема й діяльності Київської академії XVIII ст. [6, с. 554; 10, с. 487]. Друга ідея проявилася в пошуку народних мотивів у творах (насамперед поетичних) професорів Київської академії того ж періоду. Так, у статтях 1865–1867 рр. учений констатував «наближення до народного життя» у містеріях Дмитрія Ростовського, трагікомедії Ф. Прокоповича, а також і в комедіях М. Довгалевського [5, с. 314–315]. Щодо творів останнього дослідник зауважив, що «<...> автор хотів наблизитися до народних понять, вірувань, історич[них] переказів, симпатій і антипатій <...>». На цій основі М. Петров навіть визначив їх як «цілком народні комедії» [5, с. 316].

Водночас не варто забувати, що більшість наукових праць М. Петрова були написані в часи домінування позитивістської парадигми. Звісно, М. Петров не був позитивістом. У його творах не знайдемо

пошуку історичних законів, схилення перед теорією еволюції, підкреслення багатofакторності різноманітних історичних процесів тощо. Проте його твори не оминув вплив позитивістів, що проявилось як у сприйнятті певних концептуальних конструктів, так і в запозиченні термінів і стильових рис. Зокрема, в історико-педагогічних працях М. Петрова простежується лінійно-стадіальна концепція історичного процесу. Так, рецензуючи працю Д. Вишневського про становище Київської академії в першій половині XVIII ст., він дорікнув автору: «<...> спеціалізуючись на відомому періоді Київської Академії, п. Вишневський нерідко не мав на увазі даних із попереднього чи наступного періодів історії Київської Академії, які могли пояснити і висвітлити наведені ним самим факти» [1, с. 82]. Учений був прихильником таких досліджень, в яких описуване явище обов'язково поставало б у генетичному зв'язку з попередніми та наступними періодами його існування. Саме такий підхід бачимо в його книзі «Київська Академія в другій половині XVII ст.» [11], де автор почав опис із могилянського періоду, розкрив стан закладу у вибраний ним період і переніс виклад подій ще й у першу половину XVII ст. Термінологічні віяння позитивізму позначилися в працях ученого вживанням, зокрема, поняття «цивілізація». Невідомо, чи був знайомий М. Петров із відомою працею англійського історика-позитивіста Г. Бокля «Історія цивілізації в Англії <...>», але в одній із праць про значення Київської академії в історії духовної освіти він зауважив: «Уряд Анни Іоанівни прагнув прилучити Росію до західноєвропейської цивілізації <...>» [9, с. 527]. Можливо, у цьому разі на професора вплинула тогочасна теорія культурно-історичних типів М. Данилевського, в якій акцентувалося протиставлення цивілізаційних здобутків Росії і Заходу. Ця теорія набула популярності серед російських слов'янофілів, до яких належали і деякі професори КДА – колеги М. Петрова.

Стильові впливи позитивізму на праці М. Петрова проявилися в поступовій зміні форми нарративної репрезентації матеріалу. Якщо в 1860–1870-х рр. його науковий стиль був дещо літературним, сповненим метафор і алегорій, то вже наприкінці XIX – на початку XX р. відзначався певною «сухістю», характерною власне для демонстративно позитивістських текстів. Зокрема, в одній із праць 1904 р. учений сам підкреслив, що подає «сухий перелік всіх відомих нам сербських вихованців Київської Академії за оглядуваний нами період» [2, с. 9].

Висновки. Отже, епістемологічний аналіз позаджерельного знання в історико-педагогічних працях М. Петрова дозволяє говорити про превалювання національних, політичних і філософсько-релігійних візій. Національні погляди вченого відзначалися домінуванням концепції єдиного російського народу, до якого він зараховував і українців. У структурі національних візій професора можна виокремити й певні прояви красної (регіональної) та інституційної ідентичностей, а також відповідні патріотичні інвективи. Політичні погляди вченого вирізнялися лояльним ставленням до російського самодержавства, трактуванням природності входження до складу Російської імперії всіх земель, що мали «руське» історичне коріння. Загальнофілософські погляди М. Петрова спиралися на ідеалістичний світогляд і релігійні (християнські, православні) переконання. Водночас у працях вченого можна знайти відбитки впливів романтичної та позитивістської парадигм.

Використана література:

1. Петров Н. Киевская Академия в первой половине XVIII ст. (Новые данные, относящиеся к истории этой Академии за указанное время) Д. Вишневского. Киев, 1903 (критические заметки) / Н. Петров // Киевская старина. – 1904. – Кн. 2. – Отдел II : Библиография. – С. 80–84.
2. Петров Н. Воспитанники Киевской Академии из сербов с начала синодального периода и до царствования Екатерины II (1721–1762 гг.) / Н. Петров // Известия отделения русского языка и словесности Императорской Академии Наук. – 1904. – Т. 9. – Кн. 4. – С. 1–16.
3. Петров Н. Выдержки из рукописной риторики Ф. Прокоповича, содержащие в себе изображение папистов и иезуитов / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1865. – № 4. – С. 614–637.
4. Петров Н. Из истории Гомилетики в старой Киевской Академии / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1866. – № 1. – С. 86–124.
5. Петров Н. Мистерии и комедии учителя пиитики в Киевской академии иеромонаха Митрофана Довгалевского (1736–1737 гг.) / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1865. – № 2. – С. 311–331.
6. Петров Н. О словесных науках и литературных занятиях в Киевской академии от начала ея до преобразования в 1819 г. / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1866. – № 11. – С. 343–388; № 12. – С. 552–569; 1868. – № 3. – С. 465–525.
7. Петров Н. Введение / Н. Петров // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии: отделение II (1721–1795 гг.). – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1905. – Т. 2. – С. III–XXXVII.
8. Петров Н. Введение / Н. И. Петров // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии: отделение II (1721–1795 гг.). – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1906. – Т. 3. – С. V–XXXIV.
9. Петров Н. Значение Киевской Академии в развитии духовных школ в России с учреждения Св. Синода в 1721 г. и до половины XVIII в. / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1904. – № 4. – С. 520–577; № 5. – С. 50–102.
10. Петров Н. Киевская Академия в царствование императрицы Екатерины II (1762–1796 гг.) / Н. Петров // Труды Киевской духовной академии. – 1906. – Кн. 7. – С. 453–494; Кн. 8–9. – С. 582–609.
11. Петров Н. Киевская Академия во второй половине XVII в. / Н. Петров. – К. : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. – 171 с.

References:

1. Petrov N. Kievskaya Akademiya v pervoy polovine XVIII stoletiya (Novye dannye, odnosyashchiesya k istorii etoy Akademii za ukazannoe vremya) D. Vishnevskogo. Kiev, 1903 (kriticheskie zametki) / N. Petrov // Kievskaya starina. – 1904. – Kn. 2. Otdel II: Bibliografiya. – S. 80–84.
2. Petrov N. Vospitanniki Kievskoy Akademii iz serbov s nachala sinodalnogo perioda i do tsarstvovaniya Yekateriny II (1721–1762 gg.) / N. Petrov // Izvestiya otdeleniyarusskogoyazykai slovesnosti Imperatorskoy Akademii Nauk. – 1904. – Т.9. – Kn.4. – S. 1–16.
3. Petrov N. Vyderzhki iz rukopisnoy retoriki F. Prokopovicha, sodержashchie v sebe izobrazhenie papistov i iezuitov / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1865. – № 4. – S. 614–637.
4. Petrov N. Iz istorii Gomiletiki v staroy Kievskoy Akademii / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1866. – № 1. – S. 86–124.
5. Petrov N. Misterii i komedii uchitelya piitiki v Kievskoy akademii ieromonakha Mitrofana Dovgalevskago (1736–1737 g g.) / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1865. – № 2. – S. 311–331.
6. Petrov N. O slovesnykh naukakh i literaturnykh zanyatiyakh v Kievskoy akademii ot nachala eya do preobrazovaniya v 1819 godu / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1866. – № 11. – S. 343–388; № 12. – S. 552–569; 1868. – № 3. – S. 465–525.
7. Petrov N. Vvedenie / N. Petrov // Akty i dokumenty, odnosyashchiesya k istorii Kievskoy akademii: Otdelenie II (1721–1795 gg.). – К.: Tip. I.I. Chokolova, 1905. – Т. 2. – S. III–XXXVII.
8. Petrov N. Vvedenie / N. Petrov // Akty i dokumenty, odnosyashchiesya k istorii Kievskoy akademii: Otdelenie II (1721–1795 gg.). – К.: Tip. I.I. Chokolova, 1906. – Т. 3. – S. V–XXXIV.
9. Petrov N. Znacheniye Kievskoy Akademii v razvitii dukhovnykh shkol v Rossii s uchrezhdeniya Sv. Sinoda v 1721 godu i do poloviny XVIII veka / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1904. – № 4. – С. 520–577; № 5. – S. 50–102.
10. Petrov N. Kievskaya Akademiya v tsarstvovanie imperatritsy Yekateriny II (1762–1796 gg.) / N. Petrov // Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii. – 1906. – Kn. 7. – С. 453–494; Kn. 8–9. – S. 582–609.
11. Petrov N. Kievskaya Akademiya vo vtoroy polovine XVII veka / N. Petrov. – К. : Tip. G.T. Korchak-Novitskogo, 1895. – 171 s.

Галив Н. Д. Внеисточниковые знания в работах Николая Петрова по истории образования (вторая половина XIX – начало XX в.): эпистемологический анализ

В статье анализируются проявления внеисточникового знания в историко-педагогических трудах профессора Киевской духовной академии Николая Петрова (1840–1921 гг.). Установлено, что в его нарративе преобладали национальные, политические и философско-религиозные видения. Выявлено, что национальные взгляды ученого отмечались доминированием концепции единого русского народа, к которому он причислял и украинский. В структуре национальных видений профессора выделены определенные проявления региональной и институциональной идентичности, а также соответствующие патриотические инвективы. Раскрыто влияние на труды М. Петрова его политических взглядов, отличающихся лояльным отношением к российскому самодержавию, трактовкой естественности вхождения в состав Российской империи всех земель, которые имели «русские» исторические корни. Эксплицированы общеполитические взгляды ученого, которые опирались на идеалистическое мировоззрение и религиозные (христианские, православные) убеждения. В то же время в трудах ученого найдены незначительные проявления воззрений романтической и позитивистской парадигм историописания.

Ключевые слова: внеисточниковые знания, Николай Петров, эпистемологический анализ, история педагогики.

Haliv M. D. Out-of-sources knowledge in Nicholas Petrov's works about the history of education (the second half of the XIX – beginning of the XX centuries): epistemological analysis

The influence of out-of-sources knowledge in Nicholas Petrov's history- pedagogical works is analyzed in this article. N. Petrov (1840–1921) was a professor at the Kiev Clerical Academy. National, political and philosophical-religious visions influenced his scientific narrative. N. Petrov's national views contained the concept of a single Russian people, to which he reckon also Ukrainian people. Some manifestations of regional and institutional identities (also corresponding patriotic invocations) were in the structure of the national visions of the professor. The influence of M. Petrov's political views on his works is described in this article. The political visions of the scientist relied on a loyal attitude to the Russian autocracy and on the concept that need join to the Russian empire of all lands that had "Rus" historical roots. M. Petrov's philosophical views, which were based on the idealistic worldview and religious (Orthodox Christian) beliefs, are explored in this study. The insignificant influence of romantic and positivist historical paradigms is also revealed in the works of this scientist.

Key words: Out-of-sources knowledge, Nicholas Petrov, epistemological analysis, history of education.

ФЕНОМЕН ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається проблема втілення ідей вільного виховання в практиці роботи дошкільних закладів кінця ХІХ – початку ХХ ст. Доведено, що його гуманістичний потенціал привертав увагу вітчизняних учених і практиків. Зазначено концептуальні засади цього педагогічного напрямку, що не втратили своєї актуальності для сьогодення. Охарактеризовано оригінальний досвід запровадження ідей та принципів вільного виховання в практику роботи авторських дитячих садків досліджуваного періоду. Узагальнено результати запровадження ідей свободи та гуманізму в педагогічний процес дошкільних закладів. Визначено актуальні та дискусійні питання щодо оцінки та використання потенціалу вільного виховання в сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, вільне виховання, концептуальні засади вільного виховання, принципи вільного виховання, особистісно орієнтований підхід, освітній простір, дошкільний заклад.

Неадекватність індустріальної освітньої парадигми сучасним соціокультурним вимогам порушує перед суспільством загалом й перед освітянами зокрема проблему узгодження методологічних засад організації освіти з ознаками постіндустріальної культури. Концептуальною основою вирішення цієї проблеми, на наш погляд, може слугувати педагогіка свободи як сучасний напрям гуманістичної педагогіки, що розробляє теоретичні засади виховання особистості, здатної до самовизначення, творчої самореалізації і саморозвитку.

Значний інтерес у цьому контексті становить теорія вільного виховання, що плідно розвивалася вітчизняними педагогами кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. й увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки та через ідеологічні мотиви довгий час залишалася незатребуваною виховною практикою. Актуальність дослідження концептуальних засад вільного виховання як багатомірного історико-культурного феномена зумовлена динамікою докорінних змін, що відбуваються у всіх сферах життя сучасної України; підвищенням інтересу до спадщини вітчизняних представників гуманістичної педагогіки ХІХ – ХХ ст. з метою адаптації розроблених у ті часи освітніх моделей до сучасних соціокультурних умов. Орієнтація суспільства на демократичні перетворення, що передбачають розширення свободи людини в усіх сферах її життєдіяльності, гуманістична спрямованість сучасної освіти, формування педагогічного ідеалу особистості, здатної до саморозвитку, – все це створює сприятливі умови для нового осмислення феномена вільного виховання, який має глибоке історичне коріння у вітчизняній педагогіці.

Ідеї вільного виховання набули широкої популярності на сучасному етапі гуманізації національної освіти, зокрема і дошкільної. В останні часи з'явилися цікаві історико-педагогічні дослідження, що вивчали як теоретичні засади вільного виховання на закордонному та вітчизняному ґрунті в історичному дискурсі, так і окремі його аспекти або здійснили потрактування ідей вільного виховання у творчості окремих видатних педагогів, зокрема тих, хто працював на ниві дошкільної освіти (О. Барило, І. Батчаєва, М. Богуславський, В. Бондар, А. Валєєв, С. Вдович, М. Галузинський, І. Дичківська, Л. Дуднік, М. Євтух, І. Зязюн, Є. Коваленко, А. Козлова, Г. Корнетов, Т. Куліш, М. Магомедов, Т. Петрова, С. Попиченко, А. Растрігіна, В. Сергєєва, Т. Слободянюк, О. Шавріна, С. Якименко та ін.). Опубліковані праці маловідомих нашому освітньому загалу вітчизняних представників даного напрямку в педагогіці, що потребують критичного, неупередженого осмислення цієї спадщини з метою використання кращих доробків у сучасній освітньо-виховній практиці, збереження наступності теоретичного та практичного досвіду в умовах інноваційних пошуків. Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що гуманістичний потенціал вільного виховання в контексті розвитку дошкільної освіти ще не був предметом цілісного системного дослідження у вітчизняній науці. Усе вищезазначене спонукало нас звернутися до проблеми вільного виховання та її переосмислення в контексті особистісно зорієнтованої дошкільної освіти, заснованої на ідеях гуманізму, свободи й саморозвитку особистості.

Мета статті полягає в аналізі й узагальненні результатів дослідження щодо запровадження гуманістичного потенціалу вільного виховання в практику дошкільних закладів наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. на вітчизняному ґрунті.

Радикальна переоцінка теорії вільного виховання відбулася в пострадянський період, коли змінився ракурс бачення феномена, масштаб його оцінювання, поширився науковий контекст його переосмислення. Так, у працях М. Богуславського, М. Євтуха, І. Зязюна, Г. Корнетова, О. Сухомлинської, присвячених глобальному аналізу світового історико-педагогічного процесу, зокрема й педагогічної культури Західної цивілізації, вільне виховання подається як вияв гуманістичної педагогічної парадигми. Ідея вільного виховання зародилася ще в античні часи, пройшла тонкою смужкою крізь педагогіку доби Відродження та Просвітництва, яскраво втілена в поглядах педагогів Нового часу і розквітла, поширилася та набула багато прихильників на рівні як теоретичного обґрунтування, так і перших спроб практичної реалізації вже на початку ХХ ст. (Л. Гурлітт, Д. Дьюї, Е. Кей, М. Монтессорі, Р. Штайнер). Саме в добу Відродження та Просвітництва була

закладена філософсько-педагогічна основа для виникнення і концептуального оформлення на межі XIX – XX ст. течії вільного виховання як потужного педагогічного напрямку, що розглядає виховання як сприяння природному становленню дитини та її саморозвитку [1].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. паралельно з поширенням ідей вільного виховання в закордонній педагогіці аналогічний рух активізується й у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Особливий внесок в обґрунтування теорії вільного виховання зробили такі педагоги, як: Л. Толстой, С. Гессен, І. Горбунов-Посадов, К. Вентцель, В. Зеньківський, П. Каптерев, П. Лесгафт, С. Русова, С. Шацький та ін. Аналіз їхніх педагогічних поглядів дає підстави стверджувати, що у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. впевнено формується стійке ідейно-теоретичне ядро теорії вільного виховання, що увібрало в себе найбільш значущі положення гуманістичної педагогіки і висвітлило загальні закономірності виховання – його соціально зумовленість, природовідповідність та ідеаловідповідність.

Аналіз історико-педагогічних джерел показує, що в розвитку дошкільної освіти в досліджуваній період найпоширенішими в практиці і відомими в теорії були такі педагогічні системи: система «вільного виховання» («ідеальний дитячий садок» К. Вентцеля), «розумного вільного виховання» (дитячі садки М. Свентицької, Л. Шлегер), система народного виховання (П. Каптерев), «метод» Є. Тихеевої, концепція національного дитячого садка С. Русової. Зазначимо унікальність цієї історичної ситуації. Вона виявилася в тому, що в дошкільній освіті досить мирно співіснували різні по суті педагогічні системи.

З-поміж тогочасних учених і практиків, які цікавилися проблемами дошкільного виховання, особлива роль належить С. Русовій, яка, обґрунтовуючи значення національної системи дошкільного виховання, виявила неабиякий талант психолога і материнське розуміння неповторності дитячої особистості. Головне завдання виховної системи вона вбачала у формуванні людського в дитині, створенні можливостей для виявлення її творчих сил, діяльного ставлення до життя. Її праця «Дошкільне виховання» стала першим українським підручником з дошкільної педагогіки (за основу було взято лекції, прочитані слухачкам Фребелівського педагогічного інституту в Києві). С. Русова була глибоко обізнаною в усіх більш або менш відомих працях, часописах, що виходили тоді в Україні та Росії, і саме ідеї вільного виховання у творчості сучасників привернули їй найбільшу увагу.

На основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних праць вітчизняних і закордонних авторів С. Русова доходить висновку, що гармонійну людину можна виховати за таких умов:

- 1) виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи дитини, до її інтересів, потреб, вікових можливостей, індивідуального рівня досягнень;
- 2) виховання буде національним;
- 3) виховання відповідатиме соціально-культурним вимогам часу;
- 4) виховання буде вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, на ґрунті громадської організації [3].

Ідею українського дитячого садка С. Русова розкрила на основі аналізу напрямів дошкільного виховання, теоретичних концепцій і практичних варіантів дитячих закладів, що існували. Вона висунула систему принципів побудови українського дитячого садка. По-перше, дитячий садок має організовуватися на підвалинах сучасних знань психології і педагогіки про закономірності й умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання. Другий принцип концепції полягає в тому, що дитячий садок має бути весь проіннятий національним духом свого народу, закладатися на демократичному ґрунті, рідна мова має стати могутнім засобом загального розвитку дитини. Основу змісту дошкільної освіти має складати природознавство та різні види мистецтва. Методи організації освітньо-виховного процесу мусять бути орієнтовані на основні види діяльності дитини – дослідження предметів, гру, театр, різні види художньої, творчої діяльності, працю тощо. Завжди вважалося, що бездіяльність приводить до пасивності, байдужості. Отже, як зазначала С. Русова, психологічною основою виховання має стати організація діяльності дітей, зокрема творчої, вільної. Необхідною також є індивідуалізація освітньо-виховного процесу, а вирішальним чинником його успішності повинен стати високий рівень загальної культури і психолого-педагогічної підготовки вихователів. «Садівниця належить бути терплячою, ввічливою, тактовною, простою і щирою із глибокою вірою в дитячу природу» [3, с. 155].

Праці С. Русової дають підстави визначити і такий принцип у побудові концепції дошкільного виховання, як органічне поєднання народної педагогіки із сучасними дослідженнями в галузі вікової психології, відродження традицій.

Перелічені принципи взаємопов'язані, а їхнє ядро становить положення про уважне ставлення до особистості кожної дитини, всіляке сприяння її творчому розвитку. Що стосується поглядів С. Русової на програму виховання, то вони близькі позиціям її сучасників М. Свентицької та Л. Шлегер. Вона вважала, що в жодному дитячому садку не може бути і не потрібна стала програма, бо всі заняття мають відповідати інтересу і настрою дитини, але можна дати зразок одного дня в дитячому садку [3, с. 187].

С. Русова зазначала, що виявленню творчих сил дитини сприяє приємна, радісна, доброзичлива атмосфера, піднесене почуття, що становлять суть освітнього простору. Вона застерігала від надмірного диктату, від того способу виховання і навчання дітей, який не враховує специфіку дошкільного дитинства і який, до речі, у теперішній концепції зазнав критики як «навчально-дисциплінарна модель». «Дітей не треба ні до

чого силувати <...>. Не люблячи дітей, жодна садівниця не зможе захопити їх, зрозуміти їхню душу <...>. Правда і гуманізм повинні бути тим ґрунтом, на якому виростає виховання, дисципліна і взаємні відносини між дітьми, між ними та садівницею. У садку мусить панувати жвава настрій, наскрізь пройнятий веселістю, працьовитістю й ласкою. За такого настрою ігри, праця й наука захоплюватимуть однаково дітей. Під час навчання треба викликати за змогою активність дітей <...>» [3, с. 201]. Отже, погляди С. Русової на дошкільне виховання у своїх провідних положеннях досить близько збігалися з концептуальними основами теорії вільного виховання.

Зародження суспільного дошкільного виховання в Україні пов'язано також з ім'ям Н. Лубенець. У свої працях вона виклала досить цілісну систему виховання дітей у дитячому садку, в якій визначені зміст і організація освітньо-виховного процесу. Ця система ґрунтується на таких принципах: принцип гуманізації виховання, згідно з яким у дитячому садку мають панувати доброзичливий морально-психологічний клімат, атмосфера життєрадісності та любові, м'якого та ласкавого ставлення до дітей; принцип народності, який полягає в урахуванні національної належності дітей і в поєднанні виховання з національною культурою того народу, до якого належить дитина: «Народний дитячий садок повинен бути обов'язково національним <...>. Маючи справу з таким ніжним і важливим віком, як дошкільний, слід особливо обережно підходити до захисту національних інтересів та не допускати того, щоб вони страждали»; принцип індивідуалізації виховання, який передбачає врахування психологічних особливостей дитини. Обов'язок вихователя, згідно із цим принципом, «помічати кожний прояв особистості дитини, намагатися зрозуміти й вивчити її запити, дати вихованцеві те, що йому найбільше потрібно та бажано, прагнути виявити все найкраще та цінне, що є в дитині, прокласти їй той шлях, який їй самій більше до серця». Як бачимо, ці ідеї не тільки були співзвучними думкам С. Русової, а й поширювалися завдяки невтомній праці на освітянській ниві в практиці роботи народних дитячих садків України [5].

Найбільш послідовним виразником ідей вільного виховання був К. Вентцель, автор відомої «Декларації прав дитини». Він запропонував власну концепцію ідеального дитячого садка. Кінцевою метою є не підготовка до школи, а надання дітям можливості прожити дитинство найкращим чином у його природних межах, що пронизує весь освітній простір дитячого закладу. «Дитячий садок – це місце щастя, радості і свободи, цілісного і гармонійного життя дитини», у ньому вихователі та діти «дві рівноправні одиниці», теми та вибір матеріалу визначаються «планом життя» дітей, їхніми потребами та інтересами в даний момент [2].

Поруч із традиційними заняттями й іграми він рекомендував застосовувати різні види спільної праці, екскурсій, виготовлення іграшок, догляд за тваринами та рослинами. У грі й організації занять робити акцент на вільному виборі, творчому підході, самореалізації. Знання діти повинні засвоювати за допомогою екскурсій, участі в різних видах праці. Кожна дитина, на його думку, потребує своєї власної системи виховання. І хоча практика дошкільного закладу далеко уходила від «ідеальності» проекту, принцип індивідуалізації виховання, розвитку творчих потенцій, формування невимушеної поведінки зберігав свою привабливість для багатьох вихователів і батьків.

У цьому контексті значний інтерес являє досвід роботи дитячого садка Л. Шлегер. Організація педагогічного процесу, на її думку, ґрунтується на таких вихідних положеннях:

- кожний вік має своє особисте життя;
- головне – зміст роботи з дітьми як усвідомлення й упорядкування їхніх уявлень та знань;
- якщо гра – це життя, відображене в психіці дитини, та саме в грі розкривається весь духовний світ, увесь запас життєвого досвіду дітей.

На основі цих принципів було сформульоване основне завдання дитячого садка: «Створити такі умови, і зовнішні, і внутрішні, за яких дитина кожного віку могла б спокійно здійснювати своє життя, нормально розвиватися фізично, розумово і морально, де вона почувалася б вільно, легко й радісно і знаходила б відгук на всі свої запити й інтереси, відповідні її вікові» [6, с. 390].

У книзі «Практична робота в дитячому садку» Л. Шлегер подає таку класифікацію «матеріалу» для роботи з дітьми: 1) матеріал, що сприймається на дотик: все, що дається дітям у руки для дослідження їхніх зовнішніх почуттів; матеріал готовий, оброблений, який діти можуть комбінувати на свій розсуд – кубики, цеглинки, різні дерев'яні форми і весь будівельний матеріал, готові іграшки, яких повинно бути не дуже багато (тварини, дерева, ляльки і все потрібне для влаштування життя ляльок); матеріал сирий, який потребує від дітей певних зусиль для обробки, відкриває широке поле для фантазії, творчості, для втілення думок – пісок, глина, картон, папір, відходи матеріалів тощо; 2) матеріал духовний – бесіди, розповідання казок, читання, музика, ритмічні рухи [6].

Особливої уваги Л. Шлегер надавала бесідам, які розглядала як «елемент», що поєднує всі роботи і заняття. У книзі «Матеріали для бесід з маленькими дітьми», яку вона написала разом із С. Шацьким, розвиваються ідеї поступового поширення уявлень, розвитку мислення дитини, подано методичні рекомендації щодо проведення бесід, розвитку спостережливості та поєднання бесід із різними видами ручної праці.

Розглянемо тепер, як визначає завдання дитячого садка М. Свентицька. Вона вважала за необхідне уважний фізичний догляд за дитиною, розумовий і моральний розвиток під керівництвом обізнаних і талановитих педагогів, нічим незамінний вплив товаришів, виховання «маленького товариша», майбутнього громадянина, створення спокійної і радісної атмосфери, в якій дитина може виявляти і розвивати свої духовні сили [4].

У приватному дитячому садку М. Свентицької не було спеціальних занять ні з навчання грамоти, ні з лічби, ні з іноземних мов, які проводилися в інших дошкільних закладах. Вона вважала, що починати систематичне навчання раніше 7 років не треба, бо дітям дошкільного віку дуже складно сприймати абстрактні поняття.

Провідне місце в дитячому садку посідало малювання. З молодшого віку вона радила засвоювати прості навички – користуватися пензликом, олівцем, розфарбовувати геометричні фігури, стимулювати вільне малювання. У середній групі провідний вид творчості – вільне малювання, до якого додається малювання з натури та за зразком. Роботі дітей передують роботи вихователя на дошці та його відповідні пояснення. У старшій групі додатково вводиться ілюстративне малювання або до того, що діти узнали раніше, або під час оповідання та читання.

З кожного виду діяльності в дитячому садку М. Свентицької застосувалися роботи вільні та за зразком. Багато уваги приділялося оповіданням і бесідам. Хоча М. Свентицька і писала, що в її дитячому садку немає ні задалегідь складених планів, ні розкладу, але все ж таки додавала, що виховательки для себе склали план дитячих занять на тиждень і проводили його в життя, не вважаючи його обов'язковим для суворого виконання.

Розглянемо, наприклад, як працював дитячий садок М. Свентицької. З 10 годин ранку – збір дітей. Поки вся група не збиралася, діти вільно грали, спілкувалися з вихователем і однолітками. Потім йшло заняття тривалістю 30–40 хвилин, яке включало два види роботи, наприклад, малювання та музику. З 11 до 12 годин – ігри та заняття на вулиці, з 12 – сніданок, далі до чверті другої – ігри та рухання під музику або співи, потім до другої години – друге заняття. О 15 годині діти розходилися.

М. Свентицька зазначала, що заняття надто різноманітні і весь час видозмінюються відповідно до віку й індивідуальних особливостей конкретного складу дітей. Нові й нові роботи виникають постійно, їх підказує саме життя; тут виявляється постійна творчість і виховательок, і дітей. Тобто М. Свентицька сприймала і тлумачила вільне виховання як принцип творчого підходу до виховання дітей, а її дитячий садок був справжнім закладом «для дітей», а не для «батьків».

У перші десятиліття ХХ ст. найбільш популярними були ідеї Є. Тихеевої. В історико-педагогічній літературі є думка, що Є. Тихеева – противник вільного виховання. Але варто визнати, що позиції М. Свентицької й Є. Тихеевої були набагато ближчими між собою, ніж, наприклад, підходи до виховання в дитячому садку самої Є. Тихеевої з тими, що склалися в країні у 20–30-ті рр.

Дослідно-експериментальна робота педагогів-практиків коригувала концептуальні положення вільного виховання й адаптувала їх до педагогічної реальності. Запровадження ідей вільного виховання в практику забезпечувало «поворот» педагогічного мислення до дитини, її життя, прав, інтересів, потреб, здібностей. Сутність свободи у вихованні розкривалася як можливість самовизначення, вибору з наявних альтернатив відповідно до своїх інтересів, бажань, поглядів, нахилів тощо, відповідальність за свої вчинки. Експериментальне втілення ідеї свободи в практиці альтернативних освітньо-виховних закладів виявилось, на жаль, незакінченим, але позитивним, воно було зорієнтоване в майбутнє і багато в чому передбачувало перспективи наступного розвитку педагогічної науки та практики.

Розглянувши й узагальнивши історичний досвід зі створення моделі вільного дитячого садка, ми виокремили головні сутнісні риси вільного виховання, що заслуговують на увагу сучасних освітян, а саме: відмова від ставлення до кожної дитини за шаблоном; віра у творчі сили дитини і її прагнення до саморозвитку; переконання в тому, що в основі повноцінного розвитку особистості лежить накопичення її власного досвіду; ставка на внутрішню активність дитини, що виключає авторитарну позицію вихователя в педагогічному процесі; визнання щастя дитини метою виховання; звільнення дитини від необхідності робити те, чого їй не дано від природи і чого не вимагає її власна природа; організація освітнього процесу як процесу створення умов для розвитку властивостей дитини та її самореалізації; утвердження партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу.

Феномен вільного виховання – це фонд гуманістичної педагогіки, який має бути актуалізований в сучасній інноваційній практиці за умови його адаптації до конкретних соціально-педагогічних умов. Він зберігає актуальність і в наш час, бо сьогодні пріоритетною стає проблема підготовки особистості до життя в умовах свободи, тобто розвиток у неї якостей, необхідних для творчого самовизначення і здійснення відповідального життєвого вибору. Проте і сьогодні залишається певна кількість гострих і дискусійних питань, серед яких виокремимо такі: якщо йти за дитиною, то як і куди; якщо потрібні певні межі, правила, то які, як ними скористатися, як робити вільну діяльність «керованою»; яку модель організації освітнього процесу обрати, зберігаючи його суб'єкт-суб'єктний діяльнісний характер; як забезпечити адекватні умови для розвитку саморегуляції в освітньому середовищі, сформувати вміння вільно діяти в межах дозволеного, задовольняти свої інтереси в будь-який соціально прийнятний спосіб; як переходити від уніфікованої форми організації освітнього процесу до розширення свободи дітей у різних видах діяльності; як збалансувати зони свободи та порядку в процесі збереження права дитини на вільний розвиток і самовизначення; як гармонізувати «підтримувальний» і «стимулюючий» підходи в особистісному зростанні дитини.

Підсумовуючи, зазначимо, що принципи ненасильства, дотримання інтересів і збереження індивідуальності кожної людини (педагога і дитини) впевнено пробивають собі дорогу в традиційному колі діючих виховних методів і засобів.

Використана література:

1. Головка М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняному освітньому просторі / М. Головка, Н. Кожушко // Перший крок у науку : матеріали ІХ Всеукраїнської конференції. – Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2014. – С. 278–283.
2. Вентцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Вентцель // Свободное воспитание : хрестоматия. – Москва : РОУ, 1995. – С. 139–200.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 303 с.
4. Светлицька М. Наш дитячий садок / М. Светлицька // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки. – Київ : Вища школа, 2004. – С. 396–403.
5. Улюкаєва І. Історія дошкільної педагогіки / І. Улюкаєва. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. – 424 с.
6. Шлегер Л. Практична робота в дитячому садку / Л. Шлегер // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки. – Київ : Вища школа, 2004. – С. 390–395.

References:

1. Holovko M. Rozvytok teorii vilnoho vykhovannia u vitchyznianomu osvitnomu prostori / M. Holovko, N. Kozhushko // Materialy IX Vseukrainskoi konferentsii "Pershyi krok u nauku". – Luhansk : DZ "Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka", 2014. – S. 278–283.
2. Venttsel K. Teoriya svobodnoho vospytanyia y ydealnii detskyi sad / K. Venttsel // Svobodnoe vospytanye. Khrestomatyia. – Moscow : ROU, 1995. – S. 139–200.
3. Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory / S. Rusova. – Kyiv : Osvita, 1996. – 303 s.
4. Svietytska M. Nash dytiachyi sadok / M. Svietytska // Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2004. – S. 396–403.
5. Uliukaieva I. Istoriia doshkilnoi pedahohiky / I. Uliukaieva. – Kyiv : Vydavnychiy dim "Slovo", 2016. – 424 s.
6. Shleher L. Praktychna robota v dytiachomu sadku / L. Shleher // Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2004. – S. 390–395.

Головка М. Б., Головка Б. С. Феномен свободного воспитания в образовательном пространстве отечественных дошкольных учреждений конца XIX – начала XX века

В статье рассматривается проблема использования идей свободного воспитания в практике работы дошкольных учреждений конца XIX – начала XX в. Подчеркивается, что его гуманистический потенциал привлек внимание отечественных ученых и практиков. Определены концептуальные основы данного педагогического направления, которые не потеряли своей актуальности и для современности. Охарактеризован оригинальный опыт реализации идей и принципов свободного воспитания в практике работы авторских детских садов исследуемого периода. Обобщены результаты внедрения идей свободы и гуманизма в педагогический процесс дошкольных учреждений. Обозначены актуальные и дискуссионные вопросы относительно оценки и использования потенциала свободного воспитания в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, свободное воспитание, концептуальные основы свободного воспитания, принципы свободного воспитания, личностно-ориентированный подход, образовательное пространство, дошкольное учреждение.

Holovko M. B., Holovko B. S. The phenomenon of free education in the educational space of nursery school at the end of the XIX – beginning of the XX century

The article deals with the problem of using the ideas of free education in the practice of preschool institutions at the end of the XIX – beginning of the XX century. It is proved that his humanistic potential attracted the attention of domestic scientists and practitioners. The conceptual foundations of this pedagogical direction, which have not lost their relevance for the present, are noted. The original experience of introducing ideas and principles of free education into practice of the author's kindergartens of the studied period is described. The results of the introduction of ideas of freedom and humanism in the pedagogical process of preschool institutions are generalized. The actual and debatable questions concerning evaluation and introduction of the potential of free education in the modern educational space are determined.

Key words: humanist pedagogy, free education, conceptual foundations of free education, principles of free education personality-oriented approach, educational space, nursery school.

УДК 37.07:005.32

Голя Н. Г.

СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти розвитку творчості керівників закладів професійно-технічної освіти. Акцентовано увагу на вдосконаленні управління закладом професійно-технічної освіти. Розкрито поняття «творчість», «творчий потенціал». Вивчено теоретичні аспекти проблеми формування творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти. Зроблено аналіз концептуальних підходів до визначення поняття «творчий потенціал». Виокремлено й узагальнено підходи науковців до визначення структури та домінуючих ознак творчого потенціалу. Представлено систему критеріїв (особистісні та процесуальні), показників і рівнів сформованості творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти. Охарактеризовано компоненти творчого потенціалу (особистісний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, інтелектуальний).

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, творчі здібності, творча діяльність, управління, керівник закладу професійно-технічної освіти.

Серед основних завдань розбудови сучасної системи професійної освіти в Україні є завдання забезпечення розвитку й вдосконалення керівників закладів професійно-технічної освіти упродовж усієї їхньої професійної діяльності. Враховуючи особливості професійної управлінської діяльності, яка за змістом і сутністю є діяльністю творчою, важливо підкреслити, що розвиток творчої особистості керівника є невідмінною умовою й обов'язковим складником його професіоналізму.

Загалом, проблема творчості перебуває в центрі наукової уваги багатьох дослідників. Вона вивчалася в загальнофілософському, психологічному, педагогічному, соціально-психологічному, соціальному, антропологічному аспектах.

Філософські аспекти творчості розглянуто в працях М. Бахтіна, В. Біблера, В. Вернадського, Б. Кедрова, О. Лосєва, М. Ярошевського.

Проблема управлінської творчості як предмет наукового аналізу розглядається в трьох напрямках: загальнопсихологічний підхід у дослідженнях творчості (Б. Ананьєв, В. Біблер, А. Брушлінський, Я. Пономарьов, В. Романець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров); взаємозв'язок творчості з такими феноменами, як творче ставлення до праці, творче мислення, творчий потенціал, творчі здібності (Дж. Гілфорд, З. Калмикова, А. Коваленко, І. Маноха, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, Л. Виготський); взаємовплив творчості та професійної діяльності керівника, його професіоналізму та професійної майстерності (С. Гільманов, Г. Давидова, А. Деркач, Н. Приходькіна, Т. Махия, О. Ануфрієва, І. Сіданич, Т. Сорочан, В. Олійник, Л. Калініна, Г. Тимошко, В. Рябова, О. Снісаренко, Л. Карамушка).

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що сьогодні накопичено значний матеріал щодо впровадження різноманітних форм, методів роботи з реалізації творчого потенціалу. Однак недостатньо вивченими залишаються питання про критерії й компоненти розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти.

Метою статті є характеристика критеріїв, показників і рівнів сформованості творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти.

Світ сьогодні висуває особливі, такі, що постійно зростають, вимоги до професійної діяльності менеджерів освіти, зокрема до керівників закладів професійно-технічної освіти. Основними вимогами є компетентність і професіоналізм.

Управління закладами професійно-технічної освіти підпорядковується загальним закономірностям педагогічного процесу, серед яких виділяються динаміка, розвиток особистості керівника, залежність від інтенсивності зворотних зв'язків, стимулювання (соціальні, педагогічні, моральні, матеріальні), поєднання якісної педагогічної і пізнавальної діяльності.

Управління – це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів суб'єкта управління на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації і спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку (І. Драч, Г. Тимошко, Г. Єльнікова, Т. Сорочан); складний багатогранний процес, основу якого становлять: готовність розпочати процес, визначення повноважень і місії, визначення цілей і завдань, розроблення й впровадження плану дій та моніторинг виконання. Успішна реалізація перелічених дій-функцій, як показують теорія та практика, може забезпечити довгостроковий розвиток та покращити ефективність і продуктивність діяльності навчального закладу. У наш час управління закладом освіти стає важливим чинником успішної адаптації й розвитку, а також пов'язано з нагальною потребою складати довгострокові плани на перспективу.

Управління закладом професійно-технічної освіти варто розглядати як безпосереднє керівництво людьми, які здійснюють як розроблення і постановку завдань, так і їх виконання для забезпечення належного рівня навчально-виховного та навчально-виробничого процесів і досягнення оптимальних результатів діяльності навчального закладу (В. Свистун, В. Пікельна).

Творчість відіграє значну роль у діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти, вона спонукає їх до постійного пошуку та створення нових методів управління, подоланню стереотипів і шаблонів. У процесі творчої діяльності відбувається розвиток закладу освіти, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності.

Творчість – це сукупність особистісних якостей, що визначають і зумовлюють ставлення людини до світу і самої себе.

В узагальненій формі сутність творчості визначається як діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю.

Творчість окремої людини, як і керівника закладу професійно-технічної освіти, може бути розглянута у двох аспектах: особистісному (сукупність особистісних якостей, які спонукають до самоактуалізації, самореалізації та самоствердження особистості в процесі реалізації творчих потенційних можливостей) і діяльнісному (процес творчої діяльності, в якому народжуються якісно нові матеріальні та духовні цінності) [2].

У структурі творчості вагоме місце посідає творчий потенціал. За твердженням К. Гуськової, поняття «творчого потенціалу» можна співвіднести з поняттям «когнітивна креативність», тобто з тими творчими здібностями і задатками, які наявні в людини і ґрунтуються на особливостях її творчого мислення [1].

На думку О. Яковлевої, характеристика творчості є більш процесуальною, ніж матеріальною, оскільки творчість є не конкретним продуктом, а проявом індивідуальності людини, її самореалізацією [9, с. 120]. Схожими є погляди М. Котюсова та Р. Глуховської, які визначають, що бажання та можливості саморозвиватися та самореалізуватися є важливими складниками творчого потенціалу.

Добре відомі положення А. Маслоу, згідно з якими творчість є метою та способом існування особистості, її провідною характеристикою [8, с. 190]. Психолог вважає, що важливим є навчання через творчість: воно не стільки готує до творчих професій чи дає можливість створити твори мистецтва, скільки виховує людину.

На думку Н. Шумакової, творчий потенціал – це системна якість, що пов'язана з дослідницькою активністю особистості. Є. Колеснікова вважає, що творчий потенціал – це здатність особистості нетрадиційно вирішувати протиріччя, які виникають у реальному житті.

О. Матюшкін розглядає поняття «творчий потенціал» як інтеграційну особистісну властивість, що виражається в ставленні (позиції, настанові, спрямованості) людини до творчості [4, с. 30]. На його думку, у будь-якої людини є можливості для розвитку творчості, адже в кожній людині закладений творчий потенціал. Схожими є погляди В. Овчиннікової та І. Мартишок, які зазначають, що творчий потенціал виявляється в здатності особистості до творчої діяльності.

М. Бердяєв і С. Гессен вважають потенціал особливим станом людини, що дає поштовх до творчої активності. Характеристикою творчої діяльності є продукт творчості, суб'єкт творчості й умови творчості. Залежно від умов, творчий потенціал може виявлятися або не виявлятися в поведінці особистості. Варто зазначити, що порівняно з інтелектуальним потенціалом, для розвитку якого важливою є генетична спадковість, для розвитку творчого потенціалу головними є середовище та мотивація. Мотивація є пізнавальною та виявляється через пошукову активність, зацікавленість щодо всього нового та незвичного.

На думку В. Моляко, структура творчого потенціалу визначається такими складниками: задатки, нахили; інтереси; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; швидке й якісне оволодіння вміннями і навичками; здібності до реалізації власних стратегій і тактик [5].

У своїх дослідженнях І. Львова виокремлює чотири групи особистісних якостей суб'єкта, які становлять творчий потенціал особистості, – світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов'язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження; ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність (терпимість до інших людей), критичність; інтелектуальні якості: далекоглядність (уміння прогнозувати події, вчинки, дії), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму (здатність до адекватних рішень залежно від ситуації), варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність; вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, вміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), енергійність, впевненість у собі [3].

О. Попель у структурі творчого потенціалу вирізняє: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості; інтелектуальний компонент, що проявляється в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, у високому рівні розвитку творчої уяви, спеціальних здібностей; емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості; вольовий компонент визначає здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю, якості уваги, самостійності, здатність до вольової напруги, спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності [6, с. 121].

На думку Н. Посталюк, проблема формування творчого потенціалу особистості поєднується з поняттям «творчий стиль діяльності» [7]. У своїх працях учений характеризує творчий стиль діяльності через низку певних рис, серед яких: здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності; оригінальність мислення; лег-

кість асоціювання; гнучкість мислення, що є вільним переключенням людини від однієї розумової діяльності до іншої; легкість генерування ідей; критичність мислення; здатність до перенесення – трансформування засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; готовність пам'яті.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що творчий потенціал досліджується у двох аспектах: особистісному (вияв власної індивідуальності) та процесуальному (реалізація власної індивідуальності). В особистісному аспекті головне місце посідають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички, характерологічні властивості, емоції, почуття тощо, а також їх розвиток. У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності загалом.

Творчий потенціал є синтетичною якістю індивіда, що визначає міру його можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері діяльності, яка має суспільне значення. Означений потенціал можна представити у вигляді сукупності перетворювально-предметних (навички, уміння, здібності), пізнавальних (інтелектуальні здібності), аксіологічних (ціннісні орієнтації), комунікативних (морально-психологічні якості), художніх (естетичні здібності) можливостей.

Погоджуючися із цим положенням і враховуючи те, що поняття творчого потенціалу, з одного боку, є індивідуальним, з іншого – соціально зумовленим, вважаємо за необхідне розподілити критерії оцінювання сформованості творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти на дві групи: процесуальні й особистісні (табл. 1).

Означені критерії творчого потенціалу розкриваються відповідними групами показників. Так, показниками життєвої активності є: активна життєва позиція, уміння доводити розпочату справу до кінця, творча спрямованість, уміння зробити проблему особисто значущою.

Соціальна активність як критерій творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти має відображатися в таких показниках: потреба у визнанні, спрямованість особистості, соціально-психологічна адаптованість, контактність, почуття відповідальності, уміння сприймати й розуміти погляди інших.

Суспільна значущість як критерій творчого потенціалу керівників розкривається такими показниками: уміння наполегливо і послідовно працювати, відповідність творчої діяльності вимогам суспільства, швидке включення в роботу.

Ціннісні орієнтації як критерій творчого потенціалу відповідають, на нашу думку, таким показникам: сформованість життєвих планів і управлінської діяльності, рівень самоактуалізації, загальнолюдські й культурно-національні цінності, рівень самосприйняття, самооцінки, самореалізації, самоменеджменту.

У свою чергу, показниками ціннісних пріоритетів є: спрямованість поведінки, організованість, адаптованість до життя в навчальному закладі.

Показниками творчих якостей як критерію творчого потенціалу, за результатами наших досліджень, є показники характерологічних якостей: мета – здібність встановлювати взаємозв'язки в природі та суспільстві; мотив – прагнення до відкриття, пошуку нових знань; сприйняття – одержання позитивних результатів управлінської діяльності; перцептивних якостей: спостережливість – здібність помічати та сприймати деталі явищ або об'єктів; особлива концентрація уваги: мимовільна увага, що заснована на інтересі, без прояву зусилля волі; довільна увага, яка спирається на вольові зусилля, післядовільна увага, яка пов'язана з автоматизацією діяльності та заміною вольового зусилля готовністю сприйняття тільки означеного явища, а не будь-якого іншого; інтелектуальних якостей: інтуїція – здібність осягати істину шляхом безпосереднього про неї розсуду, без обґрунтування за допомогою доведення; уява – здібність відтворювати в оригінальній модифікації об'єкти й явища, що вже існують, здібність самостійно утворювати образи об'єктів, які не існують у довкіллі; широта знань: збереження та відтворення будь-якої раніше одержаної інформації; використання понять, категорій, логічних конструкцій; системне мислення – здібність до аналізу, синтезу, порівнянь і встановлення причинно-наслідкових зв'язків; критичність мислення.

Творчі здібності як критерій творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти відповідають таким показникам: винахідливість, спостережливість, прагнення до нового, самостійність думки, здатність до бачення проблеми, здатність швидко пристосовуватися до нових умов діяльності. Творчі здібності не існують

Таблиця 1

Критерії творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти

Процесуальні критерії (забезпечують самореалізацію особистості в процесі діяльності), орієнтовані на реалізацію власної індивідуальності через перетворення предмета творчості	Особистісні критерії (забезпечують зростання особистості зі середини), орієнтовані на виявлення власної індивідуальності
1. Життєва активність. 2. Соціальна активність. 3. Суспільна значущість 4. Ціннісні орієнтації. 5. Ціннісні пріоритети.	1. Творчі якості: а) характерологічні; б) перцептивні; в) інтелектуальні. 2. Творчі здібності. 3. Готовність до творчої діяльності.

як специфічні утворення, є похідними від психофізичних якостей особистості та пов'язані зі спеціальними здібностями щодо певних видів діяльності. Вони виявляються у створенні нових, оригінальних продуктів і пошуку нових засобів діяльності особистості. Рівень розвитку творчих здібностей залежить від якості наявних знань, умінь і навичок, а також ступеня їх об'єднання в єдине ціле; від природних задатків людини й якості вроджених нервових механізмів елементарної психічної діяльності; від більшого чи меншого «тренування» самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних і психофізіологічних процесів.

Готовність до творчої діяльності відображається в таких показниках: творча спрямованість, здатність до концентрації творчих зусиль у діяльності, здатність генерувати творчі ідеї.

Нами схарактеризовано чотири рівні сформованості творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти: високий (дослідницький), вищий за середній (пошуковий), середній (перетворювальний) і низький (репродуктивний).

Так, за результатами дослідження, високий (дослідницький) рівень сформованості творчого потенціалу характерний для керівників, які повною мірою використовують свої творчі сили, упевнені в собі, уміють знайти вихід із проблемної ситуації, можуть запропонувати декілька способів розв'язання будь-якого управлінського завдання. Висока життєва активність допомагає визначати проблеми як особисто значущі та концентрувати зусилля для їх успішного розв'язання. Важливою рисою керівників такої групи є внутрішня мотивація, яка стимулює їх до пошуку нових знань, прагнення до відкриттів. Причому такі керівники отримують задоволення і від самого процесу, і від його результату. Оптимізм, віра у власні сили, висока готовність до творчої управлінської діяльності допомагає бачити в діяльності нове, оригінальне, суспільно корисне, активізує внутрішнє прагнення до самореалізації.

Вищий за середній (пошуковий) рівень сформованості творчого потенціалу керівників визначається: здатністю формулювати проблему, через самостійність у діяльності, відсутністю остраху видатися незвичайним. Керівники такої групи не повною мірою використовують свої творчі сили, а тому не прагнуть виділитися серед інших, хоча розпочату справу доводять до кінця. Внутрішня мотивація спрямована більшою мірою на результат, а не на процес, що дає їм змогу не звертати уваги на власні помилки та не сприймати критичних зауважень, домінування мотивації прагнення до успіху над мотивацією уникнення. Маючи достатній особистісний потенціал, не завжди виявляють необхідну життєву активність, тому самореалізація відбувається в уповільненому темпі. Важливою рисою керівників такої групи є винахідливість і гнучкість у нових умовах управлінської діяльності.

Середній (перетворювальний) рівень сформованості творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти визначається: невпевненістю у своїх творчих силах; здатністю до самостійних задумів, які не завжди набувають реального втілення; творчі прояви лише у творчих завданнях. Перевага зовнішньої мотивації над внутрішньою спрямована або на уникнення неприємностей, або на оцінку. Середній рівень життєвої активності забезпечує краще виконання роботи за зразком, аніж шляхом оригінальних вирішень проблеми, тому самоствердження й самореалізація майже не відбуваються.

Низький (репродуктивний) рівень сформованості творчого потенціалу керівників визначається: невпевненістю у своїх творчих силах; пасивним ставленням до творчих завдань; нездатністю до самостійних задумів, недорозвиненими способами мислення. Керівники такої групи мають низький рівень життєвої активності, тому не здатні до самостійної оцінки дій, результатів діяльності, мають низькі показники самоконтролю й саморегуляції. Мотивація зовнішня, інколи без прогнозування наслідків своїх вчинків або асоціальна, з домінуванням мотивації уникнення над мотивацією прагнення до успіху. Саморозвиток уповільнений, песимістичне сприйняття життя, розмитість життєвих цілей і цінностей. Такі керівники не усвідомлюють значущості творчої діяльності.

Охарактеризовані вище критерії нами згруповано за компонентами: особистісний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, інтелектуальний. Інтелектуальний компонент визначається: допитливістю, самостійністю думки, ерудованістю, захопленістю змістом управлінської діяльності, варіативністю мислення, інтуїтивністю, ініціативністю. Особистісний компонент передбачає наявність таких характеристик, як: наполегливість, активність, організованість, ініціативність, самодисципліна, самостійність, послідовність, креативність, уміння доводити розпочату справу до кінця. Своєю чергою, ціннісно-мотиваційний компонент є основою для реалізації інших компонентів. Він визначається: духовними, морально-етичними, пізнавальними потребами й інтересами, доброзичливістю, працьовитістю, тактовністю, системою ціннісних орієнтацій. Діяльнісний компонент реалізується через життєву активність і охоплює вміння: здійснювати пошук і аналіз інформації, прогнозувати розвиток досліджуваної проблеми, проводити й аналізувати дослідження, оформляти результати роботи, робити висновки і захищати їх.

Усі вищезазначені компоненти, як свідчать результати нашого дослідження, інтегруються в готовність керівників до творчої діяльності. Отже, це дозволяє уточнити сутність поняття «творчий потенціал» як потенційні можливості, які стимулюють розвиток механізму творчості та процес формування творчої особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, творчий потенціал керівників закладів професійно-технічної освіти являє собою можливість прояву творчих якостей і характеристик, що спонукають до якісного перероблення творчих потенцій і збагачують їх психічними новоутвореннями, досвідом творчої діяльності, творчими здібностями. Найважливішим показником вияву творчого потенціалу керівників і є те нове, що з'являється не тільки в результаті праці, пізнавальної діяльності, а й у самому її процесі, підходах, ставленні, засобах, методах тощо. У всій розмаїтості нового певною мірою виявляється творчий потенціал. Справжнє багатство, різнобічність творчого потенціалу й активності керівників закладів професійно-технічної освіти цілком залежать від їхніх творчих нововведень.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми, важливість і актуальність якої визначають необхідність і доцільність продовження наукових пошуків. Так, подальшого вивчення потребують питання дослідження сучасного стану розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти.

Використана література:

1. Гуськова Е. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Гуськова ; Белгородский государственный университет. – Белгород, 2006. – 212 с.
2. Кривильова О. Підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності : монографія / О. Кривильова. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 200 с.
3. Львова И. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. Львова ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2005. – 203 с.
4. Матюшкин А. Концепция творческой одаренности / А. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
5. Моляко В. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / В. Моляко, О. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
6. Попель А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
7. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Посталюк. – Казань, 1989. – 204 с.
8. Роменець В. Психологія творчості : [навч. посібник] / В. Роменець. – 2-ге вид. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
9. Яковлева Е. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Яковлева. – Москва, 1997. – 224 с.

References:

1. Guskova E. (2007). Psikhologicheskie usloviia realizatsii tvorcheskogo potentsyala studentov v uchebno-vospitatel'nom protsesse vuza [Psychological conditions for realization of students' creative potential in the educational process of higher educational establishment]. (Candidate dissertation, Belgorod).
2. Krivylova O. Preparation of Future Teachers for Creative Work: Monograph / O. Krivylova. – Donetsk: South-East Ltd., Ltd., 2008. – 200 p.
3. Lvova I. (2005). Psikhologicheskie faktory razvitiia kreativnosti lichnosti [Psychological factors of development of creativity of a personality]. (Candidate dissertation, Kemerovo).
4. Matyushkin A. Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti / A. Matyushkin // Vopr. psikhol. – 1989. – № 6. – S. 29–33.
5. Moliako V. & Musyka O. (2006). Zdbnosti, tvorchist, obdarovanist: teoria, metodyka, rezultaty doslidzhen [Gifts, creativity, talent: Theory, methods, research results]. Zhytomyr: Ruta.
6. Popel A. (2005). Psikhologicheskie uslovia razvitiia sotsialnoi kreativnosti studentov v protsesse professionalnoi podgotovki [Psychological conditions for development of students' creativity in the process of professional training]. (Candidate dissertation, Nizhnii Novgorod).
7. Postaliuk N. (1989). Tvorcheskii stil deiatelnosti. Pedagogicheskii aspekt [Creative style of activity. A pedagogical aspect]. Kazan.
8. Romenech V. Psykhologhiya tvorchosti: navch. posibnyk / V. Romenech. – [2-ghe vyd.]. – Kyiv: Lybidj, 2001. – 288 s.
9. Yakovleva Ye. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsyala lichnosti / Ye. Yakovleva. – Moscow, 1997. – 224 s.

Голя Н. Г. Структура творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования

В статье рассмотрены теоретические аспекты развития творчества руководителей учреждений профессионально-технического образования. Акцентировано внимание на совершенствовании управления учреждением профессионально-технического образования. Раскрыты понятия «творчество», «творческий потенциал». Изучены теоретические аспекты проблемы формирования творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования. Сделан анализ концептуальных подходов к определению понятия «творческий потенциал». Выделены и обобщены подходы ученых к определению структуры и доминирующих признаков творческого потенциала. Представлена система критериев (личностные и процессуальные), показателей и уровней сформированности творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования. Охарактеризованы компоненты творческого потенциала (личностный, ценностно-мотивационный, деятельностный, интеллектуальный).

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, творческие способности, творческая деятельность, управление, руководитель учреждения профессионально-технического образования.

Holia N. H. Structure of the creative potential of the professional and technical education professional manager

The article deals with the theoretical aspects of the development of creativity of the heads of institutions of vocational education. The emphasis is on improving the management of the institution of vocational education. The concept of “creativity”, “creative potential” is revealed. The theoretical aspects of the problem of formation of creative potential of the heads of institutions of vocational education were studied. An analysis of conceptual approaches to the definition of “creative potential” is made. The approaches of scientists to the definition of structure and dominant signs of creative potential are singled out and summarized. The system of criteria (personal and procedural), indicators and levels of formation of creative potential of the heads of institutions of vocational education is presented. The components of creative potential (personal, value-motivational, activity, intellectual) are characterized.

Key words: creativity, creative potential, creative abilities, creative activity, management, head of institution of vocational education.

TRANSFORMATIVE LEARNING STRATEGIES IN TEACHING ADULTS FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to the theory of transformative learning in regard to teaching adults foreign languages and within the framework of continuing education under modern conditions. It is stated that transformative learning theory considers the process of “perspective transformation” as having three dimensions: psychological (changes in understanding of the self), convictional (revision of belief systems), and behavioral (changes in lifestyle). Transformative learning refers to those learning experiences that cause a shift in an individual’s perspective. The main concepts and strategies of transformative learning are discussed; the notions of heutagogy and personalization are outlined. It was found that heutagogy is most commonly understood as the strategy of self-determined learning, while personalization in the context of transformative learning is seen as applying different approaches to different learners depending on their strengths and interests while achieving a common goal. The conditions of cognitive perspective transformation are described. The ways of fostering transformative learning, such as relationships, critical reflection, direct and active experience, discourse, and their possible implementation in teaching adults foreign languages are proposed including specific techniques and methods. The article considers the roles of educator, which is considered as a “delicate mediator”, and student as a socially active critical agent of the learning process and the essence of knowledge and its achievement from the point of view of transformative learning. It is argued that knowledge is in deep connections with social, cultural, historical and psychological context; the learners achieve a self-developing system and are engaged in social and intellectual interaction.

Key words: transformative learning, heutagogy, personalization, teaching adults, continuing education.

Статтю подано мовою оригіналу

In modern conditions continuing education becomes a necessary self-development tool, career building instrument, and a philosophy. In our rapidly developing globalized world it even becomes a factor of professional survival. It goes out of saying that speaking foreign languages for professionals of any domain is a prerequisite.

Teaching adults foreign languages can become a challenging experience for any teacher as this field is still understudied, it has not well-established methodological base. The objective of this work is to consider the theory of transformative learning and its strategies in view of their application in teaching adults foreign languages.

Transformative or transformational learning is now one of the dominant theories in the world of adult learning even though it was introduced decades ago. Jack Mezirow’s empirical work in the 70s and his major theoretical statement in 1981 showed great promise for creating a critical theory of adult learning: “This article represents the beginnings of a critical theory of adult learning” [6, p. 3], which he argued would provide “the foundation for formulating a comprehensive theory of adult education” [6, p. 16]. Mezirow was the first in American adult education to use the critical theories of Jurgen Habermas and Paulo Freire [1] to promote critical reflection as central to transforming our learning from experience. Mezirow’s thinking provided a significant challenge to academic orthodoxy by making the central task of adult education the critique of assumptions through critically reflective learning. His theoretical proposals, at the time tagged to andragogy, actually initiated a series of attacks on the “andragogical consensus”. Since then, critical theory (that of Mezirow and others) has contributed to revealing and widening the gap between the neutered and neutralizing professionalization of academic adult education represented by the andragogical consensus and the more serious questions that began appearing in the 70s about what the real purpose of adult education should be.

Transformative learning theory says that the process of “perspective transformation” has three dimensions: psychological (changes in understanding of the self), convictional (revision of belief systems), and behavioral (changes in lifestyle). Transformative learning refers to those learning experiences that cause a shift in an individual’s perspective. It is based on the idea that learning is “the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience” [7, p. 90]. This happens when adult learners change their assumptions or expectations. What often follows is a change in their frame of reference for interpretation and understanding. Often transformative learning is a result of a life change, occurrence of a complex problem or dilemma, dramatic events. A perspective transformation leading to transformative learning, however, occurs much less frequently. Mezirow believes that this less frequent transformation usually results from a “disorienting dilemma”, which is triggered by a life crisis or major life transition, although it may also result from an accumulation of transformations in meaning schemes over a period of time. The perspective is explained by Mezirow as follows: 1) disorienting dilemma; 2) self-examination; 3) sense of alienation; 4) relating discontent to others; 5) explaining options of new behavior; 6) building confidence in new ways; 7) planning a course of action; 8) knowledge to implement plans; 9) experimenting with new roles; 10) reintegration [6].

One of the most essential features of transformative learning is the role of learners. They must create norms within the classroom that include civility, respect, and responsibility for helping one another learn. Learners must welcome diversity within the learning environment and aim for peer collaboration. Learners must become critical of their own assumptions in order to transform their unquestioned frame of reference. Through communicative learning, learners must work towards critically reflecting on assumptions that underlie intentions, values, beliefs, and feelings. Learners are involved in objective re-framing of their frames of reference when they critically reflect

on the assumptions of others. In contrast, subjective re-framing occurs when learners critically assess their own assumptions. The role of the learner involves actively participating in discourse. Through discourse, learners are able to validate what is being communicated to them. This dialogue provides the opportunity to critically examine evidence, arguments, and alternate points of view, which fosters collaborative learning. Two main strategies were outlined in within transformative learning. They are described as follows:

The first of the concepts that is transforming learning has an alien-sounding name: heutagogy. This is a term that originated in the 1990s with Stewart Hase and Chris Kenyon at Southern Cross University in Australia. The term is new, but it describes a very old human learning strategy. Hase and Kenyon define it as “the study of self-determined learning” or “the strategy of self-determined learning.” Most significantly, according to Hase and Kenyon, “Heutagogy looks to the future in which knowing how to learn will be a fundamental skill given the pace of innovation and the changing structure of communities and workplaces” [3, p. 3]. Heutagogy is a kind of complement to two earlier concepts, pedagogy (a strategy for teaching children) and andragogy (a strategy for teaching adults). The key difference is that heutagogy is self-determined strategy – an instructor, teacher, or other arbiter is not necessarily involved, unless the individual chooses to involve one at some point. It is important to think of it as self-determined learning, not “informal learning” as contrasted to “formal learning.” It is also important to reflect on the fact that everyone with access to the Internet has, to one extent or another, already adopted heutagogy as a key part of their personal learning strategy. Before the Internet, for that matter, anyone with access to a library, a newspaper, a correspondence school catalog, or a social network did the same thing. Heutagogy is clearly a personal strategy of individuals [3].

The second concept, directly answering that question, is personalization. Personalization in the context of transformative learning is seen as applying different approaches to different learners depending on their strengths and interests while achieving a common goal. Dr. Yong Zhao, presidential chair and director of the Institute for Global and Online Education in the College of Education at the University of Oregon, makes a helpful differentiation between two types of personalization. Most educators, he says, think of personalization as a matter of personalizing the learning *process*. The destination (objective, competency, etc.) is set by the organization or institution, but the learner selects his or her individual path to it, using resources and guidance provided by the instructor or other support system. Zhao claims that this can actually improve learning. The other form of personalization goes beyond predefined curricula by allowing the learner to determine the *outcome* based on personal strengths and passions, using a path (or paths) of the learner’s choosing. Dr. Zhao believes that this approach may better prepare the learner for the future, and also addresses the question of “learning how to learn” [10].

These two concepts form the basis for successful adult teaching. When we focus on studying foreign languages, some particularities in implementing these strategies should be considered. The first is the impossibility to eliminate the key role of an educator as the essence of studying foreign languages presupposes the limits to such elimination. In this regard the only possible way is to make this role less influential, the personality of a teacher being very delicate and friendly. It is necessary to avoid strict hierarchical relationships “teacher-learners” by replacing them with open, free and friendly environment. Transformative learning cannot be guaranteed. Teachers can only provide an opportunity to transformatively learn. In order to foster transformative learning, the educator’s role is to assist learners in becoming aware and critical of assumptions. This includes their own assumptions that lead to their interpretations, beliefs, habits of mind, or points of view, as well as the assumptions of others. Educators must provide learners practice in recognizing frames of reference. By doing so, educators encourage practice in redefining problems from different perspectives. The goal is to create a community of learners who are united in a shared experience of trying to make meaning of their life experience. Only in this case the above mentioned strategies can be successfully implemented.

In a research review, Taylor described some factors that were shown to foster transformational learning. In addition, Henderson outlines ways to foster transformative learning.

Relationships. Several studies showed that transformative learning is fostered by establishing supportive and trusting relationships. This is the basis for dialogue and discourse. Building relationships requires a learning climate that is open to differing perspectives and is non-hierarchical in nature. Online, trusting relationships are easier to build in virtual classroom or work group situations when participants can see each other through photos or video, when learners can hear the voice of the moderator or instructor and when they share a common goal [8, p. 176].

Critical Reflection. Transformative learning often goes hand in hand with self-reflection. This involves challenging the assumptions people rely on to understand the world. For example, you can foster transformative learning by asking open-ended questions that help learners relate new knowledge to their own life experiences. Probing questions that promote critical reflection have no easy or simple answer. You can design critical reflection into formal courses by asking participants to respond to questions through blogging and other internal social tools. It can also be part of thoughtful online discussions [2].

Direct and Active Experience. In his research review, Taylor found that one of the most powerful ways to foster transformative learning is by offering direct experiences that are meaningful to learners. In one example, doctors and nurses studying palliative care were required to visit hospices, funeral homes and anatomy labs. This idea can be transferred to workplace learning by initiating programs that encourage direct experience. For example, employees who wish to develop leadership ability could initiate a socially beneficial campaign to lead in the workplace

[8, p. 177]. In applying this strategy to teaching foreign languages it is appropriate to use the method of case study; implementation of discussion clubs with native speakers, blogs and social networks.

Readiness for the Transformative Experience. Another factor that encourages transformative learning is an individual's self-awareness and readiness for the experience. A few studies showed that individuals who were in a transitional mindset were likely to experience a transformation. They may have been in the midst of a dilemma or at the limits of their ability to create meaning with their current level of knowledge. The implication being that it is important to help learners develop the type of self-awareness and acceptance of discomfort in order to allow a transformation to occur. Speaking about adult learners, the main thing the educator must constantly keep in mind is delicacy. Students generally come to the classroom as representatives of different social layers, systems of views, religions, etc. With the help of a wise teacher they need to merge all this in something new, to undertake transformation on the way to new skills and knowledge, they need to become new community under new conditions [8, p. 189].

Discourse. Henderson points out how discussion is a critical aspect of transformative learning and that there are benefits to doing this online. First, some adults are more comfortable speaking online than in person, so they will be more engaged. Also, online discussions are flexible in mode. They may take place asynchronously in forums, so participants have time to think through their responses or they may take place synchronously in chat rooms. In addition, online discussions occur naturally when small groups tackle problems and issues [2, p. 6]. An interesting method, not very widely used in Ukraine, corresponding to the above mentioned strategies is creating and editing a group blog in a foreign language devoted to a social, cultural or environmental problem. The process of its editing can foster transformative learning by creating a socially active and united community of students with socially active position.

On the basis of the foregoing, we can draw the following **conclusions**:

1. Transformative learning and its methodological base can be successfully applied for adult students studying foreign languages, as this theory corresponds to psychological peculiarities of adults and can help avoiding numerous problems that are often faced by teachers.

2. Transformative learning regards a person as an active participant of educational process, making him or her part of a purpose-oriented, united community where a personality, still being unique and independent, transforms to an active knowledge achiever.

3. Knowledge in transformative learning is not a set of rules or vocabulary units, it is presented as "thick description" in deep connections with social, cultural, historical and psychological context; the learners achieve not dry facts, but a self-developing system, they develop the ability to learn and are engaged in social interaction.

4. The role of teacher can be described as a "delicate mediator" and requires constant improvement and self-reflection.

5. Teaching methods within transformative learning can be diverse, but they must be strictly based on concepts of heutagogy and personalization. They may involve various discussion clubs, on-line techniques, forums, social researches, surveys, case-study, portfolios and even social experiments – everything that can provoke transformation in all cognitive aspects of a person.

References:

1. Collard S., & Law M. The impact of critical social theory on adult education. Proceedings of 32nd Annual Adult Education Research Conference. Norman, 1991. – P. 56–63.
2. Henderson J. An Exploration of Transformative Learning in the Online Environment. 26th Annual Conference on Distance Learning and Teaching, 2010. Retrieved from: http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/284310.pdf.
3. Kenyon Chris and Stewart Hase. Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education. Research to Reality: Putting VET Research to Work. ERIC Document Reproduction Service № ED456279. 2001. Retrieved 1 March 2016 from http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Kenyon_2001.pdf.
4. Knowles M. The adult learner: A neglected species. Houston, TX: Gulf Publishing, 1984. – 245 p.
5. Mezirow J. A critical theory of adult learning and education. Adult Education, 1997. – P. 3–32.
6. Mezirow J. Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey Bass, 1990. – 416 p.
7. Taylor E. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005), International Journal of Lifelong Education, 2007. – P. 173–191.
8. Zhao, Yong. Outcome vs. Process: Different Incarnations of Personalization. Retrieved 1 March 2016 from <http://zhaolearning.com/2015/07/20/outcome-versus-process-different-incarnations-ofpersonalization/>.

Гончарова-Львіна Т. О. Стратегії трансформаційного навчання в навчанні дорослих іноземної мови

Стаття присвячена теорії трансформаційного навчання щодо навчання дорослих іноземних мов у рамках безперервної освіти в сучасних умовах. Стверджується, що теорія трансформаційного навчання розглядає процес «перспективної трансформації» як такий, що має три виміри: психологічний (зміни в розумінні себе), сфери переконань (перегляд систем переконань) і поведінковий (зміни в способі життя). Трансформативне навчання належить до тих навчальних переживань, які викликають зрушення в перспективі особистості. Обговорюються основні концепції і стратегії трансформаційного навчання; викладені поняття хьютагогіки і персоналізації. Встановлено, що хьютагогіка найбільш часто розуміється як стратегія навчання, що самовизначається, тоді як персоналізація в контексті трансформаційного навчання розглядається як застосування різних підходів до різних учнів залежно від їхніх силь-

них сторін та інтересів у процесі досягнення спільної мети. Описано умови трансформації когнітивної перспективи. Пропонуються способи стимулювання трансформаційного навчання, як-от відносини, критична рефлексія, прямий і активний досвід, дискурс, та їх можлива реалізація в навчанні дорослих іноземним мовам, зокрема, конкретні методи. У статті розглядаються роль педагога, який визначається як «делікатний посередник», а учень описується як соціально активний критичний учасник навчального процесу, а також сутність знання і його досягнення з погляду трансформаційного навчання. Стверджується, що знання пов'язані із соціальним, культурним, історичним і психологічним контекстом; учні освоюють систему, що розвивається сама, і беруть участь у соціальній та інтелектуальній взаємодії.

Ключові слова: трансформаційне навчання, хьютагогіка, персоналізація, навчання дорослих, безперервна освіта.

Гончарова-Ильина Т. А. Стратегии трансформационного обучения в обучении взрослых иностранным языкам

Статья посвящена теории трансформационного обучения относительно обучения взрослых иностранным языкам и в рамках непрерывного образования в современных условиях. Утверждается, что теория трансформационного обучения рассматривает процесс «перспективной трансформации» как имеющий три измерения: психологическое (изменения в понимании себя), сферы убеждений (пересмотр систем убеждений) и поведенческое (изменения в образе жизни). Трансформативное обучение относится к тем учебным переживаниям, которые вызывают сдвиг в перспективе личности. Обсуждаются основные концепции и стратегии трансформационного обучения; изложены понятия хьютагогика и персонализации. Установлено, что хьютагогика наиболее часто понимается как стратегия самоопределяемого обучения, в то время как персонализация в контексте трансформационного обучения рассматривается как применение разных подходов к разным учащимся в зависимости от их сильных сторон и интересов при достижении общей цели. Описаны условия трансформации когнитивной перспективы. Предлагаются такие способы стимулирования трансформационного обучения, как: отношения, критическая рефлексия, прямой и активный опыт, дискурс, и их возможная реализация в обучении взрослых иностранным языкам, включая конкретные методы. В статье рассматриваются роли педагога, который определяется в качестве «деликатного посредника», а учащийся описывается как социально активный критичный участник учебного процесса, а также сущность знания и его достижения с точки зрения трансформационного обучения. Утверждается, что знания связаны с социальным, культурным, историческим и психологическим контекстом; учащиеся осваивают саморазвивающуюся систему и участвуют в социальном и интеллектуальном взаимодействии.

Ключевые слова: трансформационное обучение, хьютагогика, персонализация, обучение взрослых, непрерывное образование.

ІДЕЇ Е. РАЕРСОНА ЩОДО МЕХАНІЗМУ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

У статті розглянуто погляди Егертона Раерсона на систему шкільної освіти Канади. Охарактеризовано основні принципи, на яких має базуватись система шкільної освіти. Розглянуто пропозиції Е. Раерсона щодо різних елементів механізму ефективного функціонування системи шкільної освіти, включаючи організацію навчально-виховного процесу, кваліфікації вчителів, градацію навчальних закладів, контроль із боку органів управління освітою.

Ключові слова: Канада, система шкільної освіти, Егертон Раерсон, педагогічні погляди.

Егертон Раерсон (1803–1888) – освітянин, політик, журналіст, педагог та активний громадський діяч – увійшов в історію Канади як засновник системи освіти провінції Онтаріо. Оскільки інші новоутворені провінції перейняли систему освіти Онтаріо як найбільш досконалу, Е. Раерсона по праву можна вважати засновником системи загальної освіти всієї Канади. Закладені ним основи управління системою шкільної освіти, розподілу повноважень у сфері освітньої політики, постійно вдосконалюючись, ефективно застосовуються на території всієї Канади і в наш час. А розроблені ним законопроекти системи шкільної освіти 1844, 1850 р. та 1871 р., прийняті парламентом провінції Онтаріо, були перейняті урядами інших провінцій та територій Канади й досі лежать в основі їхнього шкільного законодавства. За час перебування Е. Раерсона на посаді головного управителя освіти провінції Онтаріо (1844–1876) (сучасна посада міністра освіти) було вперше: запроваджено вимоги щодо професійної кваліфікації вчителів і відкрито навчальні заклади для їх підготовки; укладено уніфіковані навчальні програми для державних шкіл; створено систему градації навчальних закладів (початкова школа, середня школа, граматична школа, коледж, університет); затверджено та уніфіковано підручники, що відповідали б навчальним програмам кожного навчального закладу; укладено стандарти для будівництва приміщень навчальних закладів (визначено вимоги щодо вентиляції приміщень, опалювання та санітарії, тощо); встановлено чіткий розподіл повноважень органів управління освітою, вимоги щодо кваліфікації освітніх менеджерів усіх рівнів; відкрито спеціальні школи для дітей із сенсорними обмеженнями, тощо. Найзначніша заслуга Е. Раерсона – у результаті його активної педагогічної, просвітницької та суспільно-політичної діяльності початкова та середня освіта стала безплатною, обов'язковою та доступною для усіх громадян. Отже, дослідження педагогічних поглядів Е. Раерсона є ціннісним для педагогіки та представляє особливий науковий інтерес.

Дослідженням наукової спадщини відомого канадського педагога займались в основному зарубіжні вчені: К. Томас [7], Дж. Путман [5], А. Фіоріно [3] тощо. Серед вітчизняних науковців важливими для дослідження виявились праці Л. Карпинської [1], З. Магдач [4], Н. Муқан [2]. Відповідно до мети, були поставлені завдання: розглянути праці Е. Раерсона, в яких викладено його педагогічні погляди, охарактеризувати головні принципи, покладені в основу шкільної освіти Верхньої Канади (сучасна провінція Онтаріо), та розглянути ідеї Е. Раерсона щодо механізму функціонування системи шкільної освіти.

За понад 50 років продуктивної діяльності Е. Раерсона, окрім освітніх законів, із-під його пера вийшли сотні творів різноманітного характеру, зокрема, статті, книги, памфлети, журнали. Усі ці твори відіграли важливу роль у формуванні громадської думки щодо формування та розвитку системи освіти не лише провінції Онтаріо, але й сусідніх канадських провінцій. Необхідно також зазначити, що літературна діяльність Е. Раерсона не обмежувалась лише освітньою тематикою. Він був автором книг політико-економічного, історичного та релігійного характеру, а саме: «Лоялісти Америки та їхні часи», «Канадський методизм», «Перші уроки християнської моралі для канадських сімей та шкіл», «Перші уроки сільського господарства для канадських фермерів та їх сімей», «Основи політичної економії або як збагачуються люди та країна», а також автобіографічної «Книги мого життя». Оскільки предметом нашого дослідження є освітня діяльність педагога, зробимо спробу детальніше вивчити його погляди на освіту, які Е. Раерсон виклав у «Доповіді про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді» (“A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada”) 1846 р.

У 1844 р. Е. Раерсон був призначений на посаду головного управителя освіти провінції Онтаріо (англ. Chief Superintendent of Education) і наступні два роки присвятив подорожам по європейських країнах. «Доповідь про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді», в якій педагог виклав дослідження освітніх систем європейських країн світу та власні погляди на систему освіти Верхньої Канади, була опублікована вперше у 1846 р. як парламентська доповідь; а у 1847 р. вийшли ще 3 000 примірників, які і лягли в основу шкільного законодавства Верхньої Канади. Доповідь про систему загальної початкової освіти у Верхній Канаді складається з двох частин. У першій розглядаються загальні засади системи освіти та предмети, які обов'язково мають вивчатись у школах. У другій частині Доповіді автор подає механізм функціонування самої системи освіти, зосереджуючи увагу на основних функціях органів управління освітою, підготовці вчителів, виборі підручників.

На думку Е. Раєрсона, у систему загальної освіти Верхньої Канади мають бути покладені такі принципи:

– універсальність – освіта має бути однаково доступною як для багатих, так і для бідних жителів країни. «Саме бідні жителі потребують допомоги від уряду і вони мають стати об'єктом його підтримки; багаті самі можуть дати собі раду. – писав Е. Раєрсон, – початкова освіта усіх людей повинна стати основним завданням нормативної та адміністративної політики <...> уряду» [6, с. 20];

– практичність – набуті у навчальному процесі знання мають використовуватись людьми у повсякденному житті;

– релігійність та мораль – освіта мала навчати основним засадам правильної поведінки людини у суспільстві та моральним нормам, що містяться у Святому Письмі;

– всесторонній розвиток усіх людських здібностей – як розумових, так і фізичних. У процесі навчання людина має навчитись мислити, а набуті знання мають розвивати її. Дитину не можна назвати освіченою, якщо вона повторює тексти, завчені нею напам'ять, і не може відповісти на запитання до тексту. До цього часу навчання було організоване таким чином, що не потребувало від вчителя чи учнів особливих інтелектуальних зусиль, а тому й отримало назву антиінтелектуального навчання. Е. Раєрсон наголосив, що для розвитку активного мислення учнів необхідним є вивчення матеріалу шляхом його розуміння та аналізу. Не менш важливим є фізичний розвиток дитини. Система освіти, в якій немає умов для підтримання здоров'я дитини, буде недосконалою [4].

До переліку предметів, які обов'язково мають вивчатись у початкових школах, мають входити, перш за все: читання, правопис (англ. spelling), письмо, арифметика, а також основи християнства.

Для дітей, які щойно почали відвідувати школу, першочерговим завданням є, безумовно, навчитись читати та правильно писати слова. При цьому Е. Раєрсон заперечує загальноприйнятю практику й переконання більшості канадських освітян, що вивчення алфавіту має передувати опануванню вміння читання. Традиційно, спочатку учні годинами завчали напам'ять 26 букв англійського алфавіту. Згодом вони вивчали правопис окремих складів, які не те що не були пов'язані одним словом, але й найчастіше вимовлялись інакше, аніж букви алфавіту. Потім склади поєднувались у слова, в яких ті самі букви вимовлялись і читались ще по-іншому. Хоча такий процес навчання був логічно продуманим – учні йшли від букви до слова – особливості англійської мови значно ускладнювали його. Наприклад, перші дві літери англійського алфавіту а та b вимовляються по-різному, коли вони читаються окремо, коли сформовані у склад ab і коли вони формують слово able. У цьому випадку, на думку Е. Раєрсона, кожен наступний крок у навчанні дитини заперечує попередньо вивчений матеріал, що, своєю чергою, швидше притуплює розум дитини, аніж розвиває її розумові здібності. «Назви літер, з яких складається слово, не утворюють звуки самого слова, за винятком деяких окремих прикладів. Тобто, наприклад, шість голосних звуків мають лише шість назв, але в мові вони утворюють тридцять три різних звуки» [6, с. 67].

У зв'язку з цим головний управитель освіти пропонує, по-перше, вивчати спершу читання слів, а згодом складів і літер, та, по-друге, одразу вчитись їх писати, спочатку в повітрі, потім на дощечках і лише у старших класах – на папері.

У процесі навчання учнів читанню, на думку Е. Раєрсона, важливо звертати увагу на три основних аспекти.

По-перше, потрібно розвивати техніку читання, навчатись правильній артикуляції звуків, вимові, наголосам, паузам, тональності. Техніка читання вивчається на прикладі, який подає вчитель. Він має читати правильно та вимагати від учнів імітувати його читання.

По-друге, читання має бути інтелектуальним. Учні мають вчитись розуміти те, що вони читають: які слова використовує автор, про які факти він розповідає. На жаль, розуміння прочитаного не було пріоритетом навчання у канадських школах початку XIX ст.

По-третє, читання має бути теоретичним. Під терміном «теоретичне» читання головний управитель освіти розуміє опрацювання текстів, написаних багатою літературною мовою, а не пафосних речень, які несуть мало змісту. Учні мають черпати знання з яскравих життєвих прикладів, а не просто заучувати сухі уривки тексту напам'ять. У Доповіді Е. Раєрсон наводить приклад уроку читання у старших класах пруської школи. Спочатку вчитель прочитав короткий уривок поезії про мисливця з Міссурі з правильною вимовою, наголосами та тональністю. Далі він попросив учнів проаналізувати поезію, перефразовуючи своїми словами кожен прочитаний рядок. Згодом він почав детально роз'яснювати кожен частину поезії.

Ще одним важливим предметом для вивчення у початковій школі є письмо. Під час навчання письму значну увагу треба приділяти, на думку автора, на каліграфію. Письму та каліграфії до цього часу у початкових школах Верхньої Канади не надавали значення. Вчителі не слідкували за правильним держанням пера в руці дитини чи правильній поставі. Чимало часу на уроці писання витрачалось вчителем на те, щоб полагодити поламані учнями пера. Вони вчилися писати, переписуючи слова та речення з дошки, однак поза межами школи вони, як правило, не могли самі нічого відтворити, а до віку тридцяти – тридцяти п'яти років взагалі забували письмо. «Шкода, що багато часу витрачається на навчання того, чого вони ніколи повністю не опановують, того, чого вони не можуть застосовувати [у повсякденній діяльності] й того, що так швидко забувається» [6, с. 87]. У зв'язку з цим, Е. Раєрсон пропонує перейняти поданий вище метод навчання читання у пруських школах, оскільки цей метод передбачає одночасне опанування письма. А навчати письма

освітянин пропонує за методом М. Мюльхаузера, який вже успішно був запроваджений у школах Європи. Педагог із Женеви у 1927 р. був призначений дослідити процес навчання письма у початкових школах Швейцарії.

В опануванні географії важливо іти за індуктивним методом – від конкретного до загального. Спочатку увагу учнів варто зосередити на горах, рівнинах, річках, озерах, утворенні клімату їх рідної країни, згодом – інших країн, а далі можна переходити до загальних явищ і вивчення елементів астрономії. Важливим є матеріальне забезпечення – у класі мають знаходитись карта і глобус.

Серед інших предметів, обов'язкових для вивчення загальноосвітніх школах, мають бути лінійне креслення, музика, історія, природознавство (біологія та зоологія), філософія, основи механіки, хімія та астрономія, сільське господарство, фізіологія людини, цивільне право, політична економія. У загальноосвітніх школах учні мають вивчати основні засади цих предметів, а детальніше їх мають вимагати у школах-моделях, де готують вчителів загальноосвітніх шкіл, та у семінаріях.

Щодо християнства, воно має бути основою навчання загалом і охоплювати усі предмети, які вивчаються у школі.

Друга частина Доповіді 1846 р., як зазначалося вище, зосереджена на механізмі функціонування системи шкільної освіти.

Перш за все, на думку дослідника, має існувати градація шкіл – відповідно, початкові школи, школи-моделі, граматичні школи та коледжі. Необхідним також є відкриття стандартних шкіл (англ. normal schools) для підготовки вчителів.

У доповіді Е. Раєрсон подає власні спостереження: «Під час понад трьох місяців, проведених у південній, західній, північній та центральній Німеччині, а також під час довших досліджень, проведених у Швейцарії, Голландії, Бельгії та Франції – я можу констатувати такі факти:

1. Упродовж усього часу я жодного разу не бачив вчителя, який би проводив урок із підручником у руках (за винятком уроку читання й правопису). Їхні книги знаходились у голові.

2. Я жодного разу не бачив вчителя, який би сидів, проводячи урок.

3. Я побував у сотнях шкіл, які разом налічували тисячі, навіть десятки тисяч учнів – і жодного разу не був свідком фізичного покарання учня. Я не бачив жодного учня зі сльозами на очах від страху бути покараним» [6, с. 166].

Е. Раєрсон наголошує, що у Верхній Канаді учителювання має стати професією. Особливу увагу необхідно звернути на підвищення заробітної плати вчителів. Праця висококваліфікованого вчителя ціниться принаймні удвічі більше, аніж вчителя без належної професійної підготовки.

Ще одним елементом ефективної системи освіти мають стати уніфіковані підручники. Саме вони стали об'єктом постійних скарг як зі сторони вчителів, так і батьків. Встановленням переліку підручників, які можуть використовуватись для навчання у школах, має займатись спеціальний орган чи органи. На думку головного управління освіти, таке відповідальне завдання як затвердження шкільних підручників у провінції Верхня Канада має виконувати Рада провінції.

Важливе місце у системі загальної освіти провінції має відводитись контролю та перевірці діяльності навчальних закладів. Якщо вчитель відповідає за освіту у школі, то на рівні провінції уряд відповідає за систему освіти загалом. Уряд має слідкувати не лише за впровадженнями шкільних законів у дію, але й за їх дотриманням. «Щоб мати державну систему освіти, держава повинна встановлювати та контролювати закони <...> Нині вважається, що освіта народу залежить не стільки від прийнятих законів, скільки від управління нею» [6, с. 176].

Отже, основні педагогічні погляди Е. Раєрсона викладені у «Доповіді про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді». На думку педагога, система шкільної освіти Канади має базуватись на принципах універсальності, практичності, навчати моралі й мати релігійне спрямування, а також бути спрямованою на всебічний розвиток особистості. Запорукою ефективного функціонування системи загальної освіти є висококваліфіковані вчителі, чітка градація навчальних закладів, уніфіковані навчальні програми для кожного виду шкіл та контроль із боку органів управління освітою. Однак найосновнішим елементом ефективного функціонування системи шкільної освіти Е. Раєрсон вважає ефективну співпрацю усіх жителів країни, безпосередньо чи опосередковано залучених в освітній процес.

Використана література:

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.
2. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади / З. Т. Магдач, Н. В. Мукач // Наукові записки: [збірник наукових статей] (Серія педагогічні та історичні науки) / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл.: Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155–161.
3. Fiorino A. The Moral Foundation of Egerton Ryerson's Idea of Education / A. Fiorino // Egerton Ryerson and His Times. / ed. By N. McDonald, A. Chaiton. – McMillan of Canada. 1978. – P. 59–80.
4. Mahdach Z. Ryerson's Views on the System of Public Instruction in Ontario Z. Mahdach // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Наука України: перспективи та потенціал». – Одеса : Поліграфічний центр Сору Art. 2011. – С. 108–110.

5. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.
6. Ryerson E. A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada / E. Ryerson. – Montreal : Printed by Lovell and Gibson, st. Nicolas Street. 1847. – 207 p.

References:

1. Karpyn's'ka L.O. Formuvannya profesynoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv u systemi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Kanady: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / L.O. Karpyn's'ka. – Odesa, 2005. – 221 s.
2. Mahdach Z. T. Istorychna retrospektyva rozvytku shkil'noyi osvity Kanady / Z.T. Mahdach, N.V. Mukan // Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statey] (Seriya pedahohichni ta istorychni nauky) / Nats.ped. un-t imeni M. P. Drahomanova; ukl.: L. L. Makarenko. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – Vyp. 84. – S. 155–161.
3. Fiorino A. The Moral Foundation of Egerton Ryerson's Idea of Education / A. Fiorino // Egerton Ryerson and His Times. / ed. By N. McDonald, A. Chaiton. – McMillan of Canada. 1978. – P. 59–80.
4. Mahdach Z. Ryerson's Views on the System of Public Instruction in Ontario Z. Mahdach // Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi zaochnoyi konferentsiyi «Nauka Ukrainy: perspektyvy ta potentsial». – Odesa: Polihrafichnyy tsentr Copy Art. 2011. – S. 108–110.
5. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.
6. Ryerson E. A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada / E. Ryerson. – Montreal: Printed by Lovell and Gibson, st. Nicolas Street. 1847. – 207 p.

Гук Л. И., Гаврылюк М. В. Идеи Э. Райерсона относительно функционирования системы школьного образования Канады

В статье рассматриваются педагогические взгляды Эгертона Раерсона на систему школьного образования Канады. Охарактеризованы основные принципы, на которых должна основываться система школьного образования. Рассмотрены идеи Э. Раерсона относительно разных элементов школьного образования, в том числе организации учебного процесса, квалификаций учителей, градации учебных заведений, контроля со стороны органов управления образованием.

Ключевые слова: Канада, система школьного образования, Эгертон Раерсон, педагогические взгляды.

Huk L. I., Havrylyuk M. V. E. Ryerson's ideas on the mechanism of functioning to the Canadian school system

The article discusses issues of educational views of Egerton Ryerson on the system of public instruction in Canada. Main principles of the system of public instruction have been discussed. Ryerson's ideas in relation to the various elements of the system of public instruction have been studied, including organization of the educational process and methods of instruction, teacher qualifications, gradation of the educational institutions and its overall control and administration.

Key words: Canada, system of public instruction, Egerton Ryerson, educational views.

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена розгляду підходів до формування професійної мобільності студентів. Автор визначає професійну мобільність як стійку інтегральну якість особистості, яка визначає зміст, спрямованість і характер її діяльності в процесі професійної реалізації. Проаналізовано чинники, що зумовлюють актуальність її формування у навчальному процесі в сучасному освітньому просторі. Висвітлено питання формування професійного інтересу як певного етапу формування професійної мобільності. Розкрито особливості готовності до професійної мобільності майбутніх спеціалістів. Представлено внутрішні та зовнішні причини значущості професійної мобільності. Зазначено міждисциплінарність поняття «професійна мобільність», що проявляється у зв'язку власне педагогічних, психологічних і соціологічних аспектів. Сучасною тенденцією розвитку вищої професійної освіти є нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, які мають володіти не тільки фундаментальними знаннями в своїй галузі, але й мати широкий кругозір, невичерпне професійне й креативне мислення, не боятися висловлювати сміливі ідеї та приймати неоднозначні рішення, оскільки кожен спеціаліст має бачити світ крізь призму своєї спеціальності. Так, головним завданням будь-якого закладу вищої освіти є підготовка професійно мобільного студента, конкурентоспроможного, професійно компетентного майбутнього фахівця. Формуванню професійної мобільності фахівців сприяє така організація процесу навчання, за якої створюються умови для розвитку професійної мобільності, здійснюються зміни змісту навчання, сукупність яких, імітуючи види професійної діяльності, забезпечує майбутньому фахівцю індивідуальний шлях розвитку складових елементів мобільності відповідно до факторів зовнішнього середовища.

Ключові слова: професійна мобільність, сучасний освітній простір, професійний інтерес, інтегральна якість особистості, професійна освіта.

Підписання Болонської декларації створило нові інструменти та ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти для підвищення мобільності людського капіталу. Загальною метою реформ є підвищення мобільності населення країн Європи для переходу від інтеграції держав до реальної інтеграції самих громадян країн Європейського Союзу. Потреба встановлення більш тісних зв'язків у майбутньому, формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технологічного потенціалу європейських країн є, безперечно, актуальною у сучасному світі. Відкрита зона європейського освітнього простору передбачає рамки викладання і навчання, що розширюють мобільність, в тому числі професійну, роблять співпрацю ближчою, ніж коли-небудь раніше.

Зона спільної європейської вищої освіти розглядається як ключовий шлях розвитку мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування. Розвиваються процеси академічної мобільності, студенти і викладачі з України їдуть в Європу вчитися і працювати. Отримання можливості працевлаштування з урахуванням перспективи навчання протягом усього життя видається більш ефективною через якісну освіту, різноманітність підходів і профілів дисциплін, гнучкість освітніх програм, розвиток комунікативних умінь і навичок, здатність мобілізувати знання, працювати в команді й розвиватися соціально. З цією метою розробляються навчальні плани, схеми мобільності, міжнародні програми навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень. При цьому зростає потреба в освітніх програмах, що охоплюють можливість міждисциплінарних занять, розвитку знання іноземних мов і використання нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим ми вважаємо, що освітнє завдання цілеспрямованого формування у майбутніх фахівців професійної мобільності на основі сформованого стійкого професійного інтересу є одним з актуальних і значущих для сучасної освіти.

Мета статті – проаналізувати підходи до формування готовності до професійної мобільності студентів у сучасному освітньому процесі.

Система професійної освіти минулого століття була орієнтована на підготовку фахівця, який має так звані «готові знання», які забезпечують його професійну затребуваність протягом усього періоду трудової діяльності; основними вимогами до випускника було володіння певною сумою знань, умінь і навичок. Нині до випускників закладів вищої освіти ставлять інші вимоги: цілями підготовки виступають діяльність, здатність до її варіативності, особистісні якості, що визначають не стільки вузькопрофесійні характеристики фахівця, скільки рівень його загальної та професійної культури, інтелектуальний розвиток та професійне мислення.

Вперше поняття «професійна мобільність», що позначає якості особистості, які зумовлюють її адаптацію в соціально-професійному житті, було введено в науковий обіг порівняно недавно, в рамках соціологічних досліджень (П. Сорокін, 1927 р.). Вивченню цього феномена присвятили свої наукові роботи Е. Ф. Джексон, Г. Д. Крокет, П. М. Бло, О. Д. Данкен, О. Безпалько, О. Іванченко, Є. Кожемякіна, Л. Меркулова, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Л. Хорунжа та інші.

Значущість професійної мобільності, за словами Н. Василенка, зумовлена кількома причинами, які умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні. «Зовнішні причини визначаються змінами в середо-

вищі життєдіяльності людини, які можуть мати глобальний та індивідуальний характер. Внутрішні причини зумовлені індивідуальною спрямованістю особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, з іншого боку, пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти» [1, с. 15].

Формування та вдосконалення якостей особистості, що визначають готовність до професійної мобільності, є складним процесом, який охоплює весь період професійної діяльності людини. Однак основи готовності до професійної мобільності закладаються на початковому етапі під час отримання вищої (професійної) освіти. Якщо проаналізувати досвід підготовки фахівців у сучасних закладах вищої освіти, то можна дійти висновку, що зміст і перелік дисциплін освітніх програм загалом забезпечують фундамент для професійної мобільності випускників. Звичайно, перші два–три роки навчання присвячені вивченню загальноосвітніх дисциплін і дисциплін, що дають необхідну культурологічну підготовку, на старших курсах починається поглиблене засвоєння професійних дисциплін та набуття професійних компетенцій. На жаль, варто підкреслити, що, як правило, не йдеться про цілеспрямоване формування готовності до професійної мобільності, адже ця якість випускника нині – це побічний продукт вищої освіти.

Поняття «мобільність» має міждисциплінарний характер, при цьому міждисциплінарність поняття «професійна мобільність» проявляється у зв'язку власне педагогічних, психологічних і соціологічних аспектів. У словнику «Професійна освіта» професійну мобільність визначено як «здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. Передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань» [3, с. 194].

Л. Сушенцева зазначає: «Професійна мобільність кваліфікованого робітника – це інтегративна якість, що поєднує в собі: сформовану внутрішню потребу у професійній мобільності особистості, яка проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії; здібності та знанняву основу професійної мобільності; самоусвідомлення особистістю готовності до професійної мобільності; прагнення особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище» [4, с. 10].

Досліджуючи формування професійної мобільності у студентів як інтегральну якість особистості, В. Міщенко об'єднує такі компоненти: 1) когнітивно-компетентнісний: здібності й знання, що безпосередньо пов'язані з умінням самостійно набувати різних професійних знань; 2) мотиваційний: сформована внутрішня потреба в професійній мобільності, тобто прагнення до кар'єрного росту на основі отриманих знань; 3) рефлексивно-оціночний: усвідомлення потенціалу своєї професійної мобільності та готовність до її використання [2, с. 56–62].

Професійна мобільність виступає як стійка інтегральна якість особистості, яка визначає зміст, спрямованість і характер її діяльності в процесі професійної самоактуалізації та самореалізації в умовах ринку праці; це готовність особистості до трансформації діяльності, зміни мотивів, які визначають діяльність при зустрічі зі значущою інформацією, здатною вплинути на таку трансформацію. При цьому важливі установки на використання минулого досвіду в нових ситуаціях, готовність до перегляду своєї картини світу, стійка позитивна мотивація до освітньої діяльності, оптимальне поєднання мотивації досягнення успіху та уникнення невдач.

Сформувати і розвинути якості мобільного фахівця в освітньому процесі під час навчання у закладах вищої освіти можливо тільки в тому разі, якщо сам цей заклад відповідає вимогам мобільності і надає майбутньому фахівцю змогу проявляти власну академічну мобільність. Вважаємо, що мобільність у зв'язку з цим має стати одним із провідних принципів сучасної професійної освіти, заснованої на класичних принципах фундаментальності, науковості, систематичності, професійно-предметної спрямованості.

Активні дискусії в науковій літературі про проблеми сучасної професійної освіти супроводжуються визначеннями основних тенденцій і напрямів, характерних для сучасного етапу, а також найбільш адекватних механізмів для вирішення актуальних освітніх проблем. Так, процес створення професійної мобільності на першому етапі передбачає формування професійних інтересів.

Процес формування професійного інтересу виконує свої функції успішно, якщо передбачити взаємодію факторів і умов розвитку професійної мотивації. Таке розуміння процесу розкриває його професійно орієнтовану та педагогічну сутність, адекватну загальним цілям всебічного розвитку особистості. Педагогічно доцільна діяльність, спрямована на розвиток цієї якості особистості, дає змогу визначити в ній особливості процесу формування професійних інтересів. Із цієї точки зору процес формування професійних інтересів може виглядати як: рішення тактичних завдань із надання можливостей задоволення різноманітних потреб та інтересів тих, хто навчається; рішення стратегічних завдань, спрямованих на оптимальний розвиток професійних інтересів до рівня, що відповідає потребам особистості й суспільства.

Реалізація основної мети професійно орієнтованого навчання (формування дієвого професійного інтересу, який виключає наявність якостей і властивостей, що перешкоджають розвитку студента в

необхідному для суспільства й особистості напрямі) передбачає такі завдання: пробудити професійно-діяльний мотив до сфери матеріального виробництва на основі розширення предметного змісту професійних інтересів; стимулювати емоційну задоволеність професійною діяльністю на основі зміцнення мотивів «успіх», «визнання»; актуалізувати прагнення до оволодіння творчими методами на основі підвищення трудової та пізнавальної активності.

Активізація внутрішніх процесів саморозвитку особистості залежить від того, наскільки повно скоординовані та реалізовані функції процесу формування професійних інтересів. Такий підхід дає змогу розглянути професійну орієнтацію як систему управління факторами формування професійної мобільності, визначальну міру професійно орієнтованого впливу, яка відбивається у свідомості студента і забезпечує перехід на якісно новий рівень реалізованості професійних інтересів, даючи гарантію безперервного, оптимального вдосконалення якості, яка формується.

Безумовно, варто дотримуватися принципу пріоритету особистісного розвитку студента в поєднанні з дотриманням вимог сучасного ринку праці. Нині затребуваний фахівець, який вільно володіє знаннями у своїй професійній області, орієнтується в суміжних сферах діяльності, готовий до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Ці якості, а також прагнення молодих людей мислити нестандартно, по-новому, творчо мають співвідноситися з орієнтирами підготовки фахівців у закладах вищої освіти. А принцип професійної спрямованості навчання формує уявлення про те, що дає навчання у виші для майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Отже, для якісної підготовки майбутніх фахівців необхідно розробити концептуальні підходи до впровадження нової освітньої парадигми в сучасних соціокультурних умовах, визначення та використання психологічних можливостей професійної освіти, що забезпечує ціннісне й особистісно-професійне самовизначення.

Сформована система підготовки майбутніх спеціалістів об'єктивно вимагає перегляду й уточнення її змісту, структури, організації, принципів взаємозв'язку з освітньою практикою та інноваційними процесами, що безпосередньо пов'язано з проектуванням нових професійно-орієнтованих освітніх технологій під час вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

Зважаючи на актуальність проблеми та необхідність її детального вивчення, у подальшому перспективним вважаємо розроблення питання урахування особистісного потенціалу студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін, що становлять основу професійної підготовки.

Використана література:

1. Василенко Н. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ / Н. Василенко // Науковий вісник. – 2012. – Вип. 18. – С. 14–18.
2. Мищенко В. А. Интегративный подход к образованию как способ формирования профессиональной мобильности у выпускников вузов. / В. А. Мищенко // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 56–62.
3. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Нічкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
4. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Л. Сушенцева // Наукова бібліотека України. – 11 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnistjak-suchasna-pedagogichna-problema.html.

References:

1. Vasylenko N. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi navchannia u VNZ / N. Vasylenko // Naukovyi visnyk. – 2012. – Vyp. 18. – S. 14–18.
2. Myshchenko V. A. Yntehratyvnyi podkhod k obrazovanyiu kak sposob formirovaniya professyonalnoi mobylnosti u vypusknikov vuzov / V. A. Myshchenko // Pedagogicheskoe obrazovanye u nauka. – 2009. – № 8. – S. 56–62.
3. Profesiina osvita: slovnyk: navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in.; za red. N. H. Nychkalo. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2000. – 380 s.
4. Sushentseva L. L. Profesiina mobilnist yak suchasna pedahohichna problema / L. L. Sushentseva // Naukova biblioteka Ukrainy. – 11 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnistjak-suchasna-pedagogichna-problema.html.

Демьяненко О. Е. Подходы к формированию профессиональной мобильности студентов в современном образовательном процессе

Статья посвящена рассмотрению подходов к формированию профессиональной мобильности студентов. Автор определяет профессиональную мобильность как устойчивое интегральное качество личности, определяющее содержание, направленность и характер ее деятельности в процессе профессиональной реализации. Проанализированы факторы, обуславливающие актуальность ее формирования в учебном процессе в современном образовательном пространстве. Освещены вопросы формирования профессионального интереса как определенного этапа формирования профессиональной мобильности. Раскрыты особенности готовности к профессиональной мобильности будущих специалистов. Представлены внутренние и внешние причины значимости профессиональной мобильности. Подчеркнута междисциплинарность понятия «профессиональная мобильность», которая проявляется в связи собственно педаго-

гических, психологических и социологических аспектов. Современной тенденцией развития высшего профессионального образования являются новые требования к подготовке будущих специалистов, которые должны обладать не только фундаментальными знаниями в своей сфере, но и иметь широкий кругозор, неисчерпаемое профессиональное и креативное мышление, не бояться высказывать смелые идеи и принимать неоднозначные решения, поскольку каждый специалист должен видеть мир сквозь призму своей специальности. Так, главной задачей любого учреждения высшего образования является подготовка профессионально мобильного студента, конкурентоспособного, профессионально компетентного будущего специалиста. Формированию профессиональной мобильности специалистов способствует такая организация процесса обучения, при которой создаются условия для развития профессиональной мобильности, осуществляются изменения содержания обучения, совокупность которых, имитируя виды профессиональной деятельности, обеспечивает будущему специалисту индивидуальный путь развития составляющих мобильности соответственно факторам внешней среды.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, современное образовательное пространство, профессиональный интерес, интегральное качество личности, профессиональное образование.

Demianenko O. Ye. Approaches to the formation of professional mobility of students in the modern educational process

The article is devoted to the consideration of approaches to the forming of students' professional mobility. The author defines professional mobility as a stable, integral quality of an individual that determines the content, orientation and nature of his activities in the process of professional implementation. The factors that determine the relevance of its forming in the educational process in the modern educational space are analyzed. The question of professional interest forming as a certain stage of forming of professional mobility is covered. The peculiarities of readiness for future specialists' professional mobility are revealed. The internal and external reasons for the importance of professional mobility are presented. The interdisciplinarity of the concept "professional mobility", which is manifested in the context of its own pedagogical, psychological and sociological aspects, is indicated. The current trend of higher professional education is the new requirements for the training of future specialists who must possess not only fundamental knowledge in their field, but also have a broad outlook, inexhaustible professional and creative thinking, not to be afraid to express bold ideas and make ambiguous decisions, because each specialist must see the world through the prism of his specialty. Thus, the main task of any institution of higher education is the training of a professionally mobile student, a competitive, professionally competent future specialist. The formation of professional mobility of specialists is facilitated by the organization of the learning process, in which conditions for the development of professional mobility are created, changes in the content of training, the totality of which, simulating the types of professional activities, provides the future specialist with an individual way of developing the components of mobility in accordance with the factors of the environment.

Key words: professional mobility, modern educational space, professional interest, integral quality of the person, professional education.

ПОГЛЯДИ НА МОБІЛЬНІСТЬ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ АНДРАГОГІКИ

У статті розглянуто проблему професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури як нового явища в національній педагогічній науці. Особливість поданих матеріалів полягає в тому, що автором розкрито андрагогічний підхід в історико-практичному ракурсі. Феномен формування професійної мобільності у процесі фізичного виховання спонукав автора до проведення наукової паралелі історичних витоків мобільності і сучасної світової практики.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, майбутні учителі фізичної культури, андрагогіка.

Можна визнати незаперечним факт про наявну розмаїтість розподілів методологічних підходів у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах вищого навчального закладу. Дозволимо собі зупинитися на історико-філософській методології щодо системи формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, тому що історичні розвідки є тим науковим підґрунтям, в якому зберігаються цінні і перевірені часом погляди відомих дослідників освітніх перетворень. Одним із найбільш вдалих пошуків у цьому напрямі є андрагогічний підхід. У роботі перевага надається саме андрагогіці підходу, тому що він спроможний значно повніше змодельовати процес формування «нового мобільного учителя фізичної культури» в умовах ВНЗ.

Мета дослідження полягає в аналізі андрагогічного підходу в системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури та розгляду означеного феномена в різні історичні періоди.

Завдання дослідження – здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з метою проведення наукових паралелей історичних витоків мобільності і сучасної світової практики.

Доктор педагогічних наук, професор О.В. Сухомлинська вважає: «Усі педагоги, займаючись безпосередньо освітньою практикою та беручи участь у суспільно-педагогічному русі, хотіли виховувати «нову людину», людину нового часу, яка відповідає б вимогам соціально-економічних зрушень і викликів» [9, с. 6]. І ця мета, на думку вченої, «була великим інтеграційним началом у роздумах багатьох педагогів, котрі пов'язували міркування про нову людину з розвитком освіти, думками щодо її змісту, форм і методів навчання, організаційних форм і типів навчальних закладів» [9, с. 6].

Цілком очевидно, що звернення до педагогічної спадщини минулого, глибоке вивчення педагогічних підходів, де підкреслюється проблеми освіти дорослих, сприяє її кращому осмисленню і використанню у процесі реформування системи вищої фізкультурної освіти. Доцільно окреслити, що у результаті історико-педагогічного аналізу ми спробували розглянути періодизацію генези мобільності в освіті дорослих. Наслідком цього аналізу стало виділення нами восьми відповідних періодів.

Отже, розкриємо логіку виділення означених періодів і здійснимо їх характеристику. На наше глибоке переконання, «навчання впродовж усього життя» сприяє формуванню мобільної особистості, зокрема вчителя фізичної культури.

Софістський період. Вважаємо за доцільне окреслити цей історичний контекст періоду в освіті «дорослих». Як першоджерела, в яких розглядалося питання освіти особистості, деякі дослідники трактують праці Аристотеля, Сенеки і Конфуція. Історичний екскурс, який здійснив Л.М. Капченка, свідчить, що «андрагогікою займалися Піфагор, Сократ, Платон, Ісус Христос, пророки і проповідники, філософи, політичні діячі, літератори, вчені усіх віків і народів, старогрецькі і старосвєрейські педагоги використовували терміни, які, будучи попередниками андрагогіки, включали елементи цього поняття, що відображали його всілякі сенси і визначення» [4, с. 7].

Аналогічної думки дотримується Т. О. Лазаревич: «Ідеї Сократа, Платона, Аристотеля відображають думки про потребу навчання протягом життя, про особливості і манери здобуття знань у різні періоди життя» [5, с. 14]. Авторка знаходить такі подання і у Давньому Римі, у працях доби Ренесансу. Цікавою є архівна знахідка вченої про те, що у «<...>часи Середньовіччя, коли ніхто не займався теоретичними дослідженнями навчання дорослих, різноманітні його форми існували фактично у всіх європейських містах». Це були мандрівні учні, які «навчалися основам ремесла при майстрах», «таке навчання тривало не один рік, до того ж в уставах ремісничих цехів існували навіть певні вимоги до правил і умов життя, навчання, перебування учня «у навчанні». Ці правила було прописано в цехових уставах більшості середньовічних європейських міст [5, с. 15].

Теорію «про потребу навчання протягом життя» доповнюють наукові дослідження Н. Демченко. Вчена наводить переконливі приклади про те, що «ще Платон у IV столітті до н. е., коли говорив про виховання майбутніх філософів-правителів «ідеального поліса», вимагав розширення вікових кордонів освіти до 45 років. Тільки така «довга дорога», вважав він, веде до мудрості» [2, с. 40]. Вважаючи базою в освіті «навчання впродовж життя», у «Протагорі» Платон писав: «Виховання та настановлення починаються у перші роки дитинства і тривають упродовж усього життя» [Монро П. Історія педагогіки. – М., Пг., 1923. – Ч. 1. – 286 с.].

Основи концепції освіти дорослих знаходимо в поглядах Ю. Левченко, який, здійснивши аналіз історичних архівних матеріалів, знаходить коріння андрагогіки і мобільності ще в період VIII – V ст. до н. е. Дослідник констатує: «Для грецьких міст-держав характеризувався культурним переворотом, що супроводжувався вільнодумством, критичним переосмисленням усталених традицій, стандартів поведінки та мислення» [6, с. 131]. Свобода творчості, досягнення життєвих успіхів, бурхливий розвиток духовного світу людини ставали нормами життя, соціальною цінністю і навіть сенсом діяльності людини. За таких умов формувалася група мандрівних (мобільних) учителів-софістів, які започаткували перегляд традиційної системи освіти та зумовили теоретичні розробки нетрадиційних педагогічних моделей (засновники софізму – Горгій та Протагор; видатні софісти – Гіпій з Еліди, Продік з Кеосу, Антифонт, Фрасімах із Халкідону) [6, с. 131]. У контексті нашого дослідження цікавою є думка дослідників, що мандрівні учителі-софісти, озброївшись тезою, що «людина є мірою усіх речей», обґрунтували власний ідеал «здібної і сильної людини» [6, с. 131]. Тому їхня праця як мобільних вчителів-наставників зводилася до формування особистості, орієнтованої винятково на практичну політичну діяльність, досягнення особистого успіху. Враховуючи те, що софісти навчали молодь за відповідну плату, їм необхідно було використовувати такі методи навчання, які б гарантували їм успіх [6, с. 131].

Таким чином, ще в стародавні часи було закладено основи андрагогічних підходів в освіті дорослих, мобільність в освіті; визначалися основи взаємодії педагогів з учнями, якості, якими вони мають володіти, необхідність організації індивідуального підходу до кожного «дорослого учня», що гарантувало успіх. Думки та настанови філософів, вчителів-наставників, мандрівних вчителів-софістів того часу є актуальними й нині.

Пансофійський (дидоскальський) період. Аналізуючи цей історичний період, деякі вчені визнають андрагогічний підхід «мобільним» і те, що ідею мобільності в навчанні протягом усього життя пропагував ще великий чеський педагог-гуманіст, засновник наукової педагогіки Я. А. Коменський (1592–1670 рр.).

Вагомими для нас виявилися погляди Я. А. Коменського в плані формування професійної мобільності у майбутніх учителів фізичної культури. У відомій праці «Пансофія» педагог висловлював думку про необхідність «побудувати нову школу на протигагу чинній середньовічній, де би засвоювалися знання, уміння і навички, необхідні для життя, яке швидко змінюється» [1, с. 38]. Згідно з його твердженням, «нові ідеали вимагають, щоб молодь виховувалася і навчалася таким чином, щоб нічого не змусило її розгубитися, щоб вона не опинилася непередбаченою» [1, с. 38]. Таку освіту, на думку Я. А. Коменського, може забезпечити лише пансофія – наука про усе, яка базується на єдиних засадах, переслідує вічну істину та гармонію. Ми поділяємо думку видатного педагога-гуманіста, оскільки людина є «<...>продуктом соціального середовища, тому постійно перебуває у розвитку і процес навчання супроводжує її, доки вона живе» [1, с. 38]. Дослідник був переконаний і в тому, що учителів, творців майбутнього, треба багато знати й уміти; володіти мистецтвом навчання й виховання; знати, чому, коли та як варто проявляти суворість; вміти збуджувати в дітях бажання до пізнання та навчання; швидко перебудовувати систему навчання (за потребою) тощо. Також Я. А. Коменський обґрунтував засади комплексної науки про вчителя – «дидаскології», призначення якої вбачав у вдосконаленні фахової підготовки вчителя та його професіоналізму.

Отже, аналіз пансофійського періоду стосовно освіти протягом усього життя дав змогу намітити шляхи формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, нові вимоги до зазначених фахівців, зокрема, до здійснення їхньої адаптації до різних професійних умов.

Реформаторський період К. Д. Ушинського. Зважаючи на розуміння історіографії в контексті нашого дослідження, особливий інтерес викликає друга половина XIX – початку XX ст., тобто час, визначений нами як «реформаторський період» в освіті дорослих. О. В. Сухомлинська стверджує: «<...>це століття дало нам велику кількість видатних постатей учених і педагогів, які продемонстрували широку палітру поглядів на освіту й виховання» [9, с. 6]. Яскравим прикладом зростаючої уваги до означеного періоду може слугувати діяльність відомого педагога К. Д. Ушинського (1824–1870), який надавав освіті дорослих особливого значення.

Дисертація С. С. Марчука «Ідеї фізичного виховання школярів у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського» (м. Луцьк, 2015) ілюструє науковий інтерес до педагогічної спадщини К. Д. Ушинського, що спричинило появу нових розвідок життєпису педагога, перерахування його праць із метою розв'язання важливих освітньо-виховних проблем сьогодення, пошуку раціонально-мобільних шляхів у подоланні труднощів та суперечностей сучасної національної педагогічної реальності. Дослідник також зауважує, що формування мобільної особистості у практиці сучасного національного фізичного виховання «спонукає педагогів – науковців, діячів освіти, практиків – до творчого використання спадщини прогресивних педагогів минулого, зокрема, видатного українського педагога-демократа, професора, реформатора шкільної справи, письменника, корифея світової і вітчизняної психолого-педагогічної науки Костянтина Дмитровича Ушинського, наукова спадщина й просвітницька діяльність якого в історії української педагогічної думки посідає одне з чільних місць» [7, с. 3].

Цінні спостереження щодо нашого дослідження С. Л. Соловейчика дали змогу констатувати, що у 60-х роках XIX ст. для молоді відкрилася можливість проявляти особистісну мобільність і діяти у різних напрямках. Так, у книзі «Час ученичества. Жизнь замечательных учителей» зауважується: «<...>саме

у цей час стрімко розвивалося капіталістичне підприємництво, усі прошарки населення мали потребу в «людях-діячах». У цей період почали цінувати ініціативу, живий характер, яскраве і точне слово». На думку дослідника, К. Д. Ушинський своїми статтями якраз і виразив цю загальну потребу в мобільності, тобто у вихованні людей, схильних адаптуватися до дій і швидкозмінних умов життя [8].

Отже, здійснивши компаративний аналіз педагогічних ідей вітчизняного педагога-демократа К. Д. Ушинського, ми робимо висновок, що ідеї мобільності у вітчизняну освіту прийшли наприкінці XIX ст., коли стрімко розвивалося капіталістичне підприємництво, з'явилися ідеї про потребу у дії в різних її проявах. Зокрема, як вважав К. Д. Ушинський, перед освітою дорослих постали завдання виховання мобільних людей, людей дії [10]. Аналіз реформаторського періоду лише підтверджує думку, що фахівці з такими характеристиками, як «людина дій», на ринку праці виявляються конкурентоздатними, це значно підвищує їх «вартисть», успішність виконання професійних обов'язків, особливо у нестандартних ситуаціях; зростають їхні шанси на гідне працевлаштування в сучасному глобалізованому світі.

Експліцитний період (друга половина XVIII ст. – XIX ст., початок XX ст.). У цей період значний внесок у розкриття складових елементів професійної майстерності вчителя зробили соціальні умови, роздуми відомих мислителів, видатних людей і педагогів. Важливим етапом у розвитку андрагогічної думки в системі освіти цього історичного етапу для нас були дослідження М. В. Зембицької. Проаналізувавши архівні матеріали, вчена виявила негативні тенденції в мобільній освіті експліцитного періоду. І це лише підтверджувало занепокоєння педагогів того часу стосовно того, що «в освітніх реформах 1980-х років у мобільній кадровій політиці (особливо США) почав переважати принцип «sink or swim» («пан або пропав»), який полягав в ігноруванні потреб і проблем молодих учителів, пов'язаних з їх професійною адаптацією та становленням» [3, с. 181]. Після отримання диплому вчителя, як стверджує дослідниця, «молоді фахівці, не заручившись кваліфікованою підтримкою, відправлялися у «вільне плавання», що нерідко нагадувало «вільне падіння». І ця негативна тенденція потребувала нових освітніх реформ, які, власне, й розпочалися та передбачали народження нового покоління мобільних педагогічних кадрів» [3, с. 181].

Отже, цей період вирізняється методом «спроб і помилок» у системі формування мобільного вчителя. Водночас тільки наприкінці XX ст. галузь педагогічної теорії і мобільності у практиці освіти дорослих здобуває визнання, остаточно оформлюється наукове розуміння навчання дорослих та формуються основи андрагогіки.

Наставницький період. У цьому контексті на увагу заслуговує дослідження характеристик мобільності і готовності до професійної діяльності Л. В. Чумак, яка у роботі «Генезис формування складових професійної майстерності вчителя: перша половина імпліцитного періоду еволюції педагогічної професії» виявляє такий напрям в освіті, як «наставництво». Авторка характеризує експліцитний період як «формування професійної майстерності наставників молоді», «початок тривалого етапу становлення й розвитку національної системи підготовки педагога до професійної діяльності», «усвідомлення соціальної необхідності педагогічної професії та формування передумов для поступового окреслювання в подальшому значущих складових елементів професійної майстерності мобільного вчителя» [11, с. 63].

Отже, «андрагогіка наставництва», як вважає М.В. Зембицька, є «головною рушійною силою мобільної освіти, в той час як викладач відіграє роль координатора процесу, обираючи найбільш ефективні методи і форми донесення інформації» [3, с. 182]. Найбільший інтерес для фізкультурної освіти (і ми з цим згодні) становлять погляди дослідниці щодо доцільності використання наставництва як процесу формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури.

Таким чином, сучасне осмислення наставницького періоду показало, що реформи 1980-х рр. поклали початок вдосконаленню системи мобільності та психолого-педагогічної підтримки педагогічних кадрів, оптимізації їх професійного становлення та розвитку. Впродовж трьох наступних десятиліть було здійснено ґрунтовні дослідження, що довели безпосередній вплив наставників на психологічний комфорт майбутніх учителів, на якість підготовки в умовах ВНЗ та формування їхньої професійної мобільності.

Конструктивно-мобільний період в освіті дорослих. У колективній монографії за загальною редакцією Л. М. Капченка «Андрогогічні засади професійного навчання безробітних» (2013) сформовано уявлення про освіту цього періоду. Науковці зазначають, що просування конструктивної андрагогіки в різних проявах та формах наприкінці XX – початку XXI ст. спостерігається в різних країнах світу. В Югославії у 1969 р. засновано науковий журнал із питань освіти дорослих під назвою «Andragogija», діє «Мобільне Югославське товариство андрагогіки», у 1993 р. розпочинають свою роботу словенський «Андрогогічний центр республіки Словенія» і журнал «Андрогогічні знання». Відкрито Міжнародний інститут андрагогіки у Венесуелі. Корейським «Товариством освіти дорослих та безперервної освіти» видається журнал «Андрогогіка сьогодні», активізувалися андрагогічні дослідження в Китаї [4, с. 9].

Як бачимо, до проблеми мобільності в освіті дорослих прикута увага дослідників різних країн. Найбільш ґрунтовні дослідження зроблені Е. Ліндеманом, М. Ноулзом (США), Туросом (Польща), С. Змеєвим (Росія), Н. Ничкало, Л. Лук'яною, Л. Сігасвою (Україна).

Таким чином, у межах дослідження цього періоду нас цікавило те, що збільшується кількість установ професійної освіти, в яких у рамках модернізації напрямів і змісту підготовки педагогів вводиться спеціальний предмет – андрагогіка. Зокрема, андрагогіка стає конструктивно-мобільною, про що свідчить досвід

Югославії, Словенії, Венесуели, Польщі, Китаю, Сполучених Штатів Америки, України, Росії, Німеччини. Але, на жаль, серед науковців у цей історичний період не сформовано однозначності у визначенні андрагогіки в плані формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, хоча в цей історичний період починають ґрунтовно опрацьовуватися матеріали, пов'язані із компетентнісним підходом. Логічним буде розглянути зміст цього періоду.

Компетентнісний (командний) період. Зазначимо, що новим поворотом у дослідженні формування професійної мобільності майбутнього вчителя фізичної культури, його конкурентоздатності, забезпечення вирішення нових оздоровчих, освітніх та виховних завдань став компетентнісний період, який широко обговорюється у фізичному вихованні протягом останніх 10–15 років як «компетентнісно-орієнтована» і «мобільна» освіта.

Зупинимо свій погляд на наукових здобутках важливих для нашого дослідження зарубіжних вчених (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras тощо), які пов'язують зміст компетентнісного періоду в освіті дорослих із формуванням здатності працювати в команді (Cl. Beelisle), готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси, необхідні для виконання певного завдання залежно від конкретної ситуації (M. Linard, B. Rey). Зауважуємо, що більшість зарубіжних дослідників характеризує означений період як «командний», пояснюючи це тим, що успішна реалізація будь-якого проекту неможлива без формування ефективної команди (project team) (L. Turkal, N. Guignon, M. Joras).

Деякі вітчизняні вчені (О.В. Россошанська, О.В. Бірюков тощо) пропонують авторські концептуальні моделі формування команд, виділяючи при цьому «загальні», «фахові» та «інструментальні» компетентності, які доцільно використовувати на практиці. Таким чином, узагальнюючи вище сказане, можна стверджувати, що високий рівень компетентності фахівців розглядається нині як важлива конкурентна перевага держави. Тому у світовому освітньому просторі спостерігається стійка тенденція щодо розроблення стандартів для професійної освіти з орієнтацією на компетентнісний підхід.

Кластерний період. Аналіз узагальненої концептуальної моделі формування мобільної особисті, здатної діяти у команді (в межах стандарту KSAO) спонукав нас до підкреслення ще одного періоду у системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури – *кластерного періоду*, в основу якого покладено «теорію взаємодії».

«Кластер» у перекладі з англійської («cluster») – «гроно», «букет», «щітка», «група», «скупчення», «зосередження» (наприклад людей, предметів), або як «бджолиний рій», як процес буквально означає «зростати разом», «збиратися групами», «товпитися, тіснитися». В економічному словнику бізнесмена подано таке визначення: «Кластер – англ. cluster – група об'єктів у розпізнаванні образів, об'єднаних загальними ознаками». Словник іншомовних слів трактує «кластер» як об'єднання кількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна одиниця, що володіє певними властивостями.

У педагогічній літературі, що описує теорію «взаємодії», спостерігається брак інформації щодо процесу взаємозв'язків різних установ у межах кластерів, хоча досвід кластерної політики є ефективним, а розуміння кластерної філософії у світовому товаристві швидко зростає, а самі кластери стають ключовим компонентом національних та регіональних планів економічного розвитку. Прикладами успішного функціонування за кордоном таких структур є шведський освітній кластер, створений на базі Університету Упсала і кластер «Research Triangle» у штаті Північна Кароліна (США).

Варто зауважити, що в нашій державі також вже є певний позитивний досвід кластеризації. Піонером «кластеризації» в Україні варто вважати Хмельницьку область, де ще до 2000 р. сформувалось кілька виробничих кластерів – швейний, будівельний, харчовий, туристичний і зеленого сільського туризму. Водночас нині в Україні відсутня законодавча база реалізації кластерної політики, немає жодного закону щодо підтримки цієї моделі розвитку країни. І все ж таки у межах нашого дослідження можемо виділити перші позитивні кроки України щодо кластерної політики в освіті. Саме з метою організації дослідження з питання формування науково-освітнього кластера 15 січня 2015 р. науково-методичний центр «Університет менеджменту освіти» НАПН України започатковано проект «Віртуальна лабораторія «Науково-освітній кластер УМО». Такі проекти використовують національні та міжнародні напрацювання у різних дисциплінах і перевіряють їх на предмет відповідності вибраним для дослідження галузям знань, за необхідності – адаптують та розвивають далі. На жаль, поки що це не стосується галузі фізичного виховання. Отже, спираючись на наявні розвідки, ми спробуємо розробити та експериментально перевіримо власну концепцію формування науково-освітнього кластера формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури на базі ВПНЗ «Академії рекреаційних технологій і права» (м. Луцьк, Волинська область), «Луцького педагогічного коледжу» та моделі управління ним.

Висновками та перспективами подальших розвідок можуть бути шляхи вивчення історії андрагогічного підходу виявило чималий масив наукової літератури, в який висвітлюються питання і проблеми, дотичні до історії освіти дорослих, про утвердження прогресивних тенденцій у підготовці мобільних учительських кадрів. Аналіз їх змісту засвідчує присутність таких феноменів, як «освіта дорослих», «мобільна освіта», «компетентність», «креативність», «підприємливість», «наставництво», «тьюторство», «заповзятливість», «наполегливість», «настирливість», та постійний інтерес теоретиків і практиків до них як до ресурсу формування мобільної особистості, що є актуальним і для фізичного виховання.

Використана література:

1. Вихрущ В. Пансофія Я. А. Коменського як основа забезпечення компаративістського підходу в історії дидактики / В. Вихрущ, Л. Ковальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8(2). – С. 38–45. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(2)_8).
2. Демченко Н. Неперервна професійна освіта фахівців авіаційної галузі / Н. Демченко // Теорія та методика управління освітою. – 2013. – Вип. 10.
3. Зембицька М. В. Концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих учителів у США / М. В. Зембицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2015. – Вип. 1. – С. 179–185. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2015_1_37.
4. Капченка Л. М. Андрагогічні засади професійного навчання безробітних : Колективна монографія / За заг. ред. Л. М. Капченка. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2013. – 124 с. ISBN 978-617-649-022-7.
5. Лазаревич А. А. Инновационное развитие и проблемы легитимизации науки / А. А. Лазаревич // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Соціологія. – 2014. – Т. 234, Вип. 222. – С. 14–18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchsosoc_2014_234_222_4.
6. Левченко Ю. Постаць наставника у виховній традиції античності / Ю. Левченко // Молодь і ринок. – 2010. – № 1-2. С. 130–134. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_1-2_31.
7. Марчук С. С. Ідеї фізичного виховання школярів у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Марчук. – Луцьк, 2015. – 229 с.
8. Соловейчик С. Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей / С. Л. Соловейчик. – Изд. 2-е. – М.: Дет. лит., 1972.
9. Сухомлинська О. В. К. Д. Ушинський на тлі доби / О. В. Сухомлинська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 6–8.
10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки / скл. і підгот. до друку Е. Д. Днепров ; за ред. О. І. Пискунова (відпов. ред.) та ін.; ред. кол.: В. Н. Столетов та ін. – Київ : Рад. школа, 1983. – 488 с.
11. Чумак Л. В. Інтегративний феномен професійної майстерності вчителя / Л. В. Чумак // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2014. – № 21. – С. 63–68. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_21_14.
12. Early P. A changing discourse: from management to leadership / P. Early, D. Weindling // Understanding school leadership. – London: Paul Chapman Publishing, 2004. – 175 p.

References:

1. Vykrushch V. (2013). Pansofia Ya. A. Komenskoho yak osnova zabezpechennia komparatyvistskoho pidkhodu v istorii dydaktyky [Ya. A. Komenskyi's Pansofia as a basis for providing the comparative approach in the history of didactics]. [Electronic resource]. Problems of modern teacher's training, no.8(2), pp. 38–45. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(2)_8). [in Ukrainian]
2. Demchenko N. (2013). Neperervna profesiina osvita fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [Uninterrupted professional education of specialists in the aviation industry]. The theory and methodology of education management, vol. 10. [Electronic resource]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_5. [in Ukrainian]
3. Zembytska M. V. (2015). Kontseptualni pidkhody do zdiisnennia nastavnytstva molodykh uchyteliv u SSHA [Conceptual approaches for mentoring of young teachers in the United States]. The bulletin of the Zhytomyr National University named after Ivan Franko, vol. 1, pp. 179–185. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2015_1_37. [in Ukrainian]
4. Kapchenka L. M. (2013). Andrahohichni zasady profesiinoho navchannia bezrobitnykh: Kolektyvna A 66 monohrafiia [Andragogical foundations of professional education for unemployed: collective monograph]. K.: IPK DSZU, 124 p. ISBN 978-617-649-022-7. [in Ukrainian]
5. Lazarevich A. A. (2014). Innovatsionnoye razvitiye i problemy legitimizatsii nauki [Innovative development of science and problems of its legitimization]. Scientific works of [The Black Sea National University named after Petro Mohyla of the complex "Kyiv-Mohyla Academy"]. Series: Sociology. T. 234, vol. 222, pp. 14–18. [Electronic resource]. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchsosoc_2014_234_222_4. [in Russian]
6. Levchenko Yu. (2010). Postat' nastavnyka u vykhovnii tradytsii antychnosti [Image of mentor in the educational tradition of antiquity]. Youth and Market, no. 1-2, pp. 130–134. [Electronic resource]. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_1-2_31. [in Ukrainian]
7. Marchuk S. S. (2015). Idei fizychnoho vykhovannia shkoliariv u pedahohichnii spadshchyni K. D. Ushynskoho: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Ideas of physical education for pupils in the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky: dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01]. Lutsk, 264 p. [in Ukrainian]
8. Soloveychik S. L. (1972). Chas uchenichestva. Zhizn zamechatelnykh uchiteley [The time of learning. The life of wonderful teachers]. Vol. 2, M.: Children Literature. [in Russian]
9. Sukhomlynska O. V. (2013). K. D. Ushynskiy na tli doby [Ushinsky on the background of the age]. The bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences, vol. 110, pp. 6–8. [Electronic resource]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_4. [in Ukrainian]
10. Vykrushch V. (2013). Pansofia Ya. A. Komenskoho yak osnova zabezpechennia komparatyvistskoho pidkhodu v istorii dydaktyky [Ya. A. Komenskyi's Pansofia as a basis for providing the comparative approach in the history of didactics]. Problems of modern teacher's training, no. 8(2), pp. 38–45. [Electronic resource]. – Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(2)_8) [in Ukrainian]
11. Chumak L. V. (2014). Intehrativnyi fenomen profesiinnoi maisternosti vchytelia [The integrative phenomenon of professional teacher's art]. Pedagogical education: theory and practice. Pedagogy, no. 21, pp. 63–68. [Electronic resource]. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_21_14. [in Ukrainian]

Денисенко Н. Г. Взгляды на мобильность в физическом воспитании с позиции теории андрагогики

В статье рассмотрена проблема профессиональной мобильности будущих учителей физической культуры как нового явления в национальной педагогической науке. Особенность представленных материалов заключается в том, что автором раскрыт андрагогический подход в историко-практическом ракурсе. Феномен формирования профессиональной мобильности в процессе физического воспитания побудил автора к проведению научной параллели исторических истоков мобильности и современной мировой практики.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, будущие учителя физической культуры, андрагогика.

Denysenko N. H. Different opinions about flexibility in physical education according to the theory of andragogy

The problem of professional flexibility of the prospective PE teachers is a new phenomenon in the national pedagogical science. The given materials are peculiar because the author explores the andragogic approach from the historical-practical perspective. In this article the phenomena of professional flexibility formation during the process of Physical Education prompted the author to make scientific correlations between the historical background of flexibility and the modern international practice. Perhaps for the first time the attention of sporting community was diverted to the system of professional flexibility formation among the prospective PE teachers with regards to the needs of the national school.

The periodisation, suggested by the author is as follows: Sophistic period (Ancient history), Middle Ages; Pan-sophistic period (New Age XVII century); The period of Reformation K. D. Uschynsky (second half XIX c. – beginning of XX c.); Explicit period (second half of XVIII c. - XIX c.); Constructively-flexible period in adult education (end of XX c. – beginning of XXI c.); Mentorship period (70-s to present XX c.); The period of Competency (in active use in 60-s of XX c. and is still used nowadays); Cluster period (starting in 2015 and until nowadays).

Key words: flexibility, professional flexibility, prospective teacher of the Physical Education, andragogy.

ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються інтенсивні методи навчання іноземних мов, зокрема, сугестопедичний метод Г. Лозанова та метод активізації резервних можливостей особистості й колективу Г.О. Китайгородської. Розкривається їхня суть, принципи й моделі, за якими будується навчальний процес. Визначаються й аналізуються переваги інтенсивних методів над «традиційними». З'ясовується й уточнюється, якими навичками та вміннями має володіти викладач, котрий будує свої заняття відповідно до інтенсивної методики, а також які аспекти мають бути враховані при виборі методу навчання.

Ключові слова: інтенсивне навчання іноземних мов, сугестопедія, активізація, інтенсифікація та оптимізація навчання, розкриття внутрішніх резервів особистості.

Нині педагогічна наука спрямована на модернізацію фахової освіти, в тому числі й мовної. Модернізація передбачає зсув акцентів у підготовці майбутніх фахівців із традиційних на новітні перспективні моделі педагогічного досвіду. У зв'язку з цим особливою актуальності набуває проблема готовності студентів до ефективного застосування теоретичних знань і практичних навичок та вмінь у професійній діяльності. Це зумовлює необхідність упровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання студентів філологічного спрямування. Постає питання прискореного навчання іноземної мови (далі – ІМ). Тому інтенсивні методи навчання ІМ і нині не втратили своєї загребуваності й актуальності [2, с. 909].

Термін «інтенсивне навчання» передбачає, насамперед, інтенсифікацію навчального процесу і розглядається в парадигмі трьох гуманітарних наук: дидактики, методики викладання та психології [2, с. 5]. Із позиції дидактики інтенсифікація означає таке навчання, за якого досягається максимум ефективності за мінімально можливий навчальний час і з мінімальними затратами зусиль викладача і студентів [3, с. 137]. Із методичного погляду інтенсифікація передбачає підвищення швидкості та якості навчання, а також збільшення обсягу роботи, виконуваної в заданий проміжок часу [1, с. 82]. В аспекті психології інтенсифікацію трактують як сукупність чотирьох параметрів: збільшення обсягу і швидкості засвоєння матеріалу; кількості та варіативності прийомів навчання і вправ; щільності спілкування; активізації психологічних резервів особистості тих, хто навчається [5, с. 113].

Отже, інтенсифікація навчання здебільшого асоціюється з прискореним оволодінням ІМ, проте Г. О. Китайгородська [7] вважає, що таке твердження є не зовсім коректним. На її думку, під ІН ІМ варто розуміти таке навчання, яке спрямоване переважно на оволодіння іншомовним спілкуванням із задіянням творчої активності студентів, акцентуацією на розкритті психологічних резервів особистості. Тому основною метою ІН ІМ має бути прискорене оволодіння вміннями іншомовного спілкування [6, с. 15], що трактується значно ширше, ніж вивчення ІМ.

ІН розробляється ще з 70-х рр. минулого століття, а сам термін з'явився ще в 60-х рр. Базовими методами ІН вважаються сугестопедичний метод болгарського психотерапевта Г. Лозанова та метод активізації резервних можливостей особистості й колективу російського методиста Г.О. Китайгородської. Згадані методи є взаємопов'язаними, оскільки один витікає з іншого. Вони є ефективними засобами інтенсифікації навчання, що полегшують оволодіння ІМ та сприяють запам'ятовуванню великого обсягу інформації за мінімальний проміжок часу [4, с. 3].

Дослідженням інтенсивних методів навчання ІМ займалися також Н. І. Бориско, О. І. Вовк, Л. Ш. Гегечкорі, О. О. Леонт'єв, В. В. Петрусинський, Н. К. Скляренко, І. Ю. Шехтер та ін. О. О. Леонт'єв разом із Г. О. Китайгородською стали провідними фахівцями з інтенсивних методик. Вони створили проблемну раду з інтенсивних методів навчання ІМ [9], яка спрямувала роботу педагогів з освоєння та застосування цих методів. Численні дослідження та публікації прихильників інтенсивної методики показали, що її коректне використання дає змогу досягти вражаючих результатів як за обсягом засвоєного, так і за термінами навчання, адже «інтенсивне навчання – це організоване навчальне спілкування, в процесі якого відбувається прискорене оволодіння предметом і активний розвиток особистості» [4, с. 6].

ІН спирається на незадіяні у «традиційному» навчанні внутрішні резерви особистості, а особливо на керування як соціально-психологічними процесами у групі, так і спілкуванням викладача зі студентами та студентів між собою, що зазвичай відбувається у стислі терміни. Під внутрішніми резервами особистості розуміють сукупність її психічних процесів і властивостей, які знаходяться як у зоні свідомості, так і підсвідомості, та найяскравіше виявляються в поведінці й діяльності особистості та в її стосунках з іншими людьми [14, с. 136; 4, с. 6].

ІН сприяє розвитку всіх психічних процесів людини: когнітивних (уваги, пам'яті, сприйняття, уяви, мислення), психодинамічних (почуттів, емоцій, афектів, спонукань), психофізіологічних (психомоторики і психосенсорики). Завдяки цим процесам розвиваються загальні здатності та задатки людини, що дають їй змогу

швидко й ефективно оволодіти іншомовним мовленням. Саме тому ІН ІМ можна віднести до розвивальних методів навчання [4, с. 6]. Для такого навчання викладач має створити атмосферу загальної ігрової вмотивованості й доброзичливості. У таких умовах людина ніби на певний час повертається в дитинство. Г. Лозанов називає цей процес «тимчасовою функціональною інфантилізацією», яка загострює для людини сприйняття світу й усього, що в ньому відбувається. Тож іншомовне мовлення в такому разі починає сприйматися дорослою людиною й породжуватися у неї аналогічно до того, як це відбувається в дитини [14, с. 141].

У середині 60-х рр. минулого століття Г. Лозанов, його співробітники та послідовники, взявши за основу низку принципів психотерапії, розробили систему прийомів для створення сприятливого емоційно-психологічного клімату на заняттях ІМ. Головне, що Г. Лозанов запозичив із психотерапії, – використання сугестії (навіювання). Сугестія – це засіб переважно непрямого комунікативного впливу на людину в бадьорому стані, що створює умови для активізації резервних можливостей особистості [2, с. 909].

Спираючись на свій медичний і психотерапевтичний досвід, Г. Лозанов висловлює переконання, що традиційна педагогіка не задіє повною мірою всіх досягнень таких суміжних із нею дисциплін, як психологія, фізіологія та медицина. Такий підхід ніби протиставляється природній, повнокровній участі людини в усьому, з чим вона щохвилини стикається в житті, та не враховує того, що індивід постійно на щось реагує, причому одночасно й неусвідомлено. Таким чином, різні частини мозку, кора й підкірка, а також обидві півкулі завжди функціонують одночасно, подібно до того, як у центральній нервовій системі одночасно відбуваються процеси синтезу й аналізу [13, с. 89; 2, с. 8].

На думку Г. Лозанова, навіть усвідомлене засвоєння інформації супроводжується неусвідомленою психічною активністю, а сугестія є найкращим шляхом її управління. Тому науковець надавав особливого значення «неспецифічним подразникам», які не усвідомлюються, не фіксуються мозком і супроводжують мовлення викладача: жестам, міміці, виразності інтонації, ході, зорового контакту, обстановці тощо [2, с. 90].

Зважаючи на згадані вище чинники, Г. Лозанов вибудовує на основі концепції периферійного навчання особливу педагогічну систему – **сугестопедію** (від лат. *suggestio* – навіювання + *paideia* – навчання). На думку науковця, кожна здорова людина певною мірою піддається навіюванню, тому сугестопедія звертається до всього комплексу можливостей індивіда, повертаючи йому віру в себе, даючи відчуття внутрішньої свободи [12]. Здійснюється неусвідомлюваний зв'язок «особистість – середовище».

Ефективність сугестії визначається: властивостями вчителя (джерела сугестії, або сугестора, – його компетентністю, привабливістю, вольовою, інтелектуальною та характерологічною перевагою); особливостями тих, хто навчається (об'єкта сугестії, або сугеренда) – ступенем їхньої сугестивності; стосунками, які між ними складаються, – авторитетність із боку сугестора та довіру й певною мірою залежність із боку сугеренда; способом побудови повідомлення – рівнем аргументованості, характером поєднання логічних та емоційних компонентів, підсилення інформації іншими способами впливу [4, с. 9].

Основні положення сугестопедії зводяться до того, що навчання має бути радісним і ненапруженим, його варто здійснювати як на свідомому, так і на неусвідомлюваному рівнях; у навчанні варто задіяти ті резерви свідомості, які зазвичай не використовуються, з метою підвищення результативності. Таким чином забезпечується оптимізація свідомості людини – створення оптимальних психологічних умов для усвідомлюваного й неусвідомлюваного засвоєння інформації, що значною мірою залежить від режиму її сприйняття [4, с. 9].

Розрізняють два режими сприйняття інформації: усвідомлюване/сенсорне сприйняття (людина розпізнає, розуміє та усвідомлює вплив зовнішніх подразників) та неусвідомлене/субсенсорне сприйняття (інформація засвоюється, минаючи свідомість людини, що дає змогу задіяти приховані резерви пам'яті та забезпечує гіпермнезію (надзапам'ятовування). Це означає, що викладачу варто пред'являти інформацію в обсягах, що перевищують психологічні інформаційні бар'єри. Таким чином, обсяг лексичних одиниць за одне заняття становить понад 300–500 слів/виразів. Резерви пізнання людини є значними, вони приховані в неусвідомленій сфері психіки. Навіювання надходить у цю сферу й активізує наявні внутрішні резерви особистості. При цьому має місце не лише підвищення запам'ятовування матеріалу та прискорення автоматизації набутих навичок і вмінь, а й загальна активізація інтелектуальних і творчих резервів особистості [4, с. 10].

Будь-який метод зумовлюється певними концептуальними положеннями, або принципами. Г. Лозанов пропонує три основних **принципи** сугестопедичного методу: 1) принцип радості й ненапруженості: навчання у приємній атмосфері без напруження, що є не розвантажувальним етапом, а постійною суттю навчання; 2) принцип єдності свідомого й підсвідомого: поряд з усвідомлюваними факторами варто також використовувати значну кількість неусвідомлених чинників; 3) принцип сугестивного взаємозв'язку: викладачу варто за принципом зворотного зв'язку отримувати інформацію про засвоєння теми заняття.

Метод Г. Лозанова передбачає такі етапи подання навчального матеріалу: 1) презентація (поверхнєве знайомство із новим матеріалом, створення позитивної мотивації: викладач із самого початку переконує суб'єктів пізнання, що, незважаючи на великий обсяг матеріалу, його засвоєння буде легким і ненапружливим); 2) активний концертний сеанс: активна «драматична» презентація матеріалу з використанням «інтонаційних гойдалок»: матеріал подається у вигляді «м'якого» і «тріумфального» промовляння, яке супроводжується класичною музикою; 3) пасивний концертний сеанс: суб'єкти пізнання прослуховують музичні композиції епохи бароко у розмірі 4/4, та в повільному ритмі 60–64 такти/хв. (рекомендується використовувати твори І. Баха, Г. Генделя, А. Вівальді, В. Моцарта та ін.), паралельно викладач спокійно начитує новий

матеріал; 4) практика – активізація навчального матеріалу за допомогою сугестивних етюдів, вправ, пісень, ігор в інваріантних нових ситуаціях тощо. Таким чином, у процесі навчання задіяні обидві півкулі головного мозку, студенти без проблем засвоюють новий матеріал, їхній творчий потенціал підсилюється, поліпшується пам'ять і здатність до зосередження [11, с. 20].

Г. Лозанов поділяє засоби навчання на елементарні та складні. До елементарних засобів навчання, на його думку, належать двоплановість, інтонація, ритм та концертна псевдопасивність. Під двоплановістю мається на увазі використання «другого плану», тобто неусвідомлених неспецифічних подразників. Що стосується інтонації й ритму, їхнє значення є досить зрозумілим. Більше нарікань викликає концертна псевдопасивність – так Г. Лозанов називає особливий стан «активного комфорту», коли сугеренд не розслаблений, але водночас відчуває фізичний і психологічний комфорт і емоційно налаштований на сприйняття навчання [11, с. 21]. До складних засобів сугестії належать авторитет та інфантилізація. Інформація з вуст людини, яка користується повагою, засвоюється швидше і легше. Інфантилізація передбачає встановлення повної (так би мовити «дитячої») довірливості стосунків між сугестором і сугерендом. Вона досить виправдана, якщо розуміти під нею зняття певних поведінкових та емоційних стереотипів, забезпечення відчуття внутрішньої свободи, а отже, поліпшення пластичних якостей мозку [10, с. 61].

На початку 80-х рр. ІН активно використовувалось у ВНЗ. Нині найвідомішим методом є **метод активізації резервних можливостей особистості й колективу**, розроблений Г.О. Китайгородською, яка збагатила теорію Г. Лозанова методичними й педагогічними положеннями. У межах цього методу першочергове значення надається колективній діяльності, взаємодії колективу й окремої особистості та впливу колективної діяльності на успіхи індивіда. Метод Г.О. Китайгородської передбачає наявність таких основних **принципів**, що забезпечують ефективність навчального процесу: а) принцип особистісного спілкування: весь навчально-виховний процес організовується як процес неформального різнопланового спілкування викладача зі студентами та студентів між собою, забезпечуючи взаємну довіру, підтримку і відвертість – цей принцип дає змогу «вплітати» тренування навчального матеріалу в реальний контекст спілкування; б) особистісно-рольовий принцип/принцип ігрової організації: він є основою побудови інтенсивного курсу – студенти у процесі навчальної діяльності виконують як міжособистісні, так і соціальні ролі (рольове спілкування, яке зберігає усі соціально-психологічні характеристики реального спілкування); в) принцип колективної взаємодії: студенти активно спілкуються один з одним, між ними формуються характерні для колективу стосунки, де умовою успіху кожного є успіх колективу; г) принцип поліфункціональності вправ: він передбачає паралельне засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу та оволодіння мовленнєвою діяльністю і спілкуванням загалом; г) принцип концентрованої організації навчального матеріалу й навчального процесу: з одного боку, цей принцип передбачає досягнення навчально-виховних цілей за мінімальний термін часу при максимальному обсязі навчального матеріалу, а з іншого – навчальний матеріал вивчається певними концентрами, ніби за спіраллю – після засвоєння певного блоку матеріалу, перш, ніж піднятися на новий рівень, варто спуститися на рівень щойно засвоєного матеріалу й повторити його [4, с. 25].

До методичних засад інтенсивного навчання, на думку Г. О. Китайгородської, належать такі: навчання в малій групі у формі спілкування в стислі терміни; занурення в мовлення; добір навчального матеріалу за тематичним і частотним параметрами; насиченість занять мовним і мовленнєвим матеріалом; побудова навчального тексту у формі тексту-полілогу; використання психотерапевтичного прийому «Я – маска»; обмежене вживання мови-посередника; «усне випередження», яке передбачає подання, сприйняття й використання тексту спочатку на слух і лише потім перехід до читання й письма; пред'явлення мовного матеріалу за моделлю «синтез₁ – аналіз – синтез₂» [8, с. 192].

Висновки. Отже, правильне застосування методики ІН дає змогу досягти значних результатів у навчанні ІМ як за обсягом засвоєного матеріалу, так і за термінами навчання. ІН дає змогу студентам не лише засвоїти ІМ, а й сприяє ефективному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню культури та навичок і вмінь спілкування як аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Перспектива подальшого дослідження заявленої теми вбачається у створенні релевантної системи вправ.

Використана література:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 452 с.
2. Акопян В. Г. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам / В. Г. Акопян // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 2(4). – С. 909–912.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.
4. Вовк О. І. Інтенсивне навчання англійської мови / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавництво «САН», 2010. – 192 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителей / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
6. Китайгородская Г. А. Научно-методическое пособие для преподавателей (интенсивный курс) / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 128 с.
7. Китайгородская Г. А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» / Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев // Психология и методика интенсивного обучения. – Москва : Изд. АПН СССР. – 1981. – С. 3–10.

8. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
9. Леонтьев А. А. Психологические аспекты личности и деятельности / А. А. Леонтьев // Иностранный язык в школе. – 1974. – № 1. – С. 80.
10. Леонтьев А. А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1. – С. 61.
11. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
12. Лозанов Г. К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – 1979. – Вып. 5. – С. 53–62.
13. Лозанов Г. К. Ускоренное обучение и возможности человека / Г. К. Лозанов // Перспективы. Вопросы образования. – № 1–2. UNESCO, Париж ; Москва, 1982.
14. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – Москва : ПЕР СЭ, Логос, 2004. – 320 с.

References:

1. Azimov E. G. Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) / E. G. Azimov. A. N. Shchukin. – SPb. : Zlatoust. 1999. – 452 s.
2. Akopyan V. G. Metody i printsipy sistemy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam / V. G. Akopyan // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. – 2014. – № 2(4). – S. 909–912.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика. 1977. – 256 с.
4. Vovk O. I. Intensivnye navchannia anhliskoi movy / O. I. Vovk. – Cherkasy : Vydavnytstvo «SAN», 2010. – 192 s.
5. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke : kniga dlya uchiteley / I. A. Zimnyaya. – 2-e izd. – Moskva : Prosveshcheniye. 1985. – 160 s.
6. Kitaygorodskaya G. A. Nauchno-metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley (intensivnyy kurs) / G. A. Kitaygorodskaya. – Moscow : Izd-vo Moskovskogo universiteta. 1979. – 128 s.
7. Kitaygorodskaya G. A. Soderzhaniye i granitsy ponyatiya «intensivnoye obucheniye» / G. A. Kitaygorodskaya, A. A. Leontyev // Psikhologiya i metodika intensivnogo obucheniya. – Moscow : Izd. APN SSSR. – 1981. – S. 3–10.
8. Kitaygorodskaya G. A. Metodicheskiye osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam / G. A. Kitaygorodskaya. – Moscow : Izd-vo MGU. 1986. – 175 s.
9. Leontyev A. A. Psikhologicheskiye aspekty lichnosti i deyatel'nosti / A. A. Leontyev // Inostranny yazyk v shkole. – 1974. – № 1. – S. 80.
10. Leontyev A. A. Psikhologiya vospriyatiya i vospriyatiye rechi // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1975. – № 1. – S. 61.
11. Leontyev A. A. Pedagogicheskoye obshcheniye / A. A. Leontyev. – Moscow : Znaniye. 1979. – 48 s.
12. Lozanov G. K. Suggestopediya v prepodavanii inostrannykh yazykov / G. K. Lozanov // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. – 1979. – Vyp. 5. – S. 53–62.
13. Lozanov G. K. Uskorennoye obucheniye i vozmozhnosti cheloveka / G. K. Lozanov // Perspektivy. Voprosy obrazovaniya. – № 1–2. UNESCO. Parizh ; M.. 1982.
14. Rummyantseva I. M. Psikhologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psikhologiya / I. M. Rummyantseva. – Moscow : PER SE. Logos. 2004. – 320 s.

Деркач А. С. Интенсивные методы обучения иностранным языкам

В статье рассматриваются интенсивные методы обучения иностранным языкам, в частности, суггестопедический метод Г. Лозанова и метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской. Раскрывается их суть, принципы и модели, согласно которым строится учебный процесс. Определяются и анализируются преимущества интенсивных методов над «традиционными». Выясняется и уточняется, какими навыками и умениями должен обладать преподаватель, который составляет свои занятия в соответствии с интенсивной методикой, а также, какие аспекты должны быть учтены при выборе того или иного метода обучения.

Ключевые слова: интенсивное обучение иностранным языкам, суггестопедия, активизация, интенсификация и оптимизация обучения, раскрытие внутренних резервов личности.

Derkach A. S. Accelerated methods of foreign languages acquisition

The study aims at discussing intensive strategies of a foreign language acquisition. Specifically, it deals with the issue of accelerated language teaching. It briefly outlines the process of learning a foreign language within the framework of the intensive technology encompassing the method of suggestopaedia, developed by the Bulgarian psychotherapist G. Lozanov and the method of tapping the reserved capacities of an individual and the collective, created by the Russian Educationalist G. A. Kitaygorodskaya. Suggestopaedia is a science for developing different non-manipulative and non-hypnotic methods for teaching and learning foreign languages and other subjects for every age-group on the level of reserve (potential, unused) capacities of the brain or mind. That means that learning a foreign language becomes faster, easier and much deeper: A student feels the inner freedom; his motivation for learning is increased. This method provides psycho-physiological well-being of cognizing subjects. The premise is advanced that to achieve a set target the teaching process has to be grounded on the basic principles which are clarified in the paper. The key aspects that are also explored in the article are the model of intensive learning, which signifies that in the course of mastering a foreign language student's move from perception of the subject matter to speech production through a stage which presupposes active practicing the new input in communicative settings. The idea is justified that passing through the singled out stages learners develop communicative capacities and acquire relevant knowledge, habits and skills. Evaluations of individual constituents of the systems suggest that some components (visualization, breathing, and music) are potentially fruitful, and deserve further investigation. The effectiveness of the intensive technology has been multitudinously confirmed by the most authoritative scientists and is broadly employed globally in the foreign language classrooms.

Key words: intensive teaching foreign languages, suggestopaedia, activation, intensification and optimization of learning, tapping internal reserves of an individual.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується значущість удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань соціально-морального зростання вихованців, створення сприятливих умов для формування базових якостей особистості дитини, з-поміж яких виокремлюють поняття «доброзичливе ставлення до однолітків». Розглядаються деякі психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків. У контексті досліджуваної проблеми висвітлено поняття «підготовка» та «готовність» майбутніх фахівців дошкільної освіти. Здійснений теоретичний аналіз змісту означених понять дав підставу з'ясувати сутність поняття «підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків», яке розглядаємо як процес, що спрямований на здобуття педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для формування доброзичливого ставлення до однолітків у старших дошкільників.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, особистісно орієнтована освіта, готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виховання доброзичливого ставлення у дошкільників до однолітків, доброзичливе ставлення, зростаюча особистість.

Сучасні пріоритети розвитку суспільства, оновлення усіх сфер його соціального та духовного життя висувають нові завдання реформування освітньої галузі і, перш за все, її першої ланки – дошкільної освіти. Нормативними документами, що регламентують освітню діяльність, зокрема, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки центром освітнього процесу визначено дитину.

Базовий компонент дошкільної освіти України орієнтує освітян на цілісний розвиток зростаючої особистості як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [1]. Зміст означеного документа підкреслює пріоритет соціально-морального розвитку особистості, формування у дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними. Отож, виховання гуманних, доброзичливих взаємин у ранньому онтогенезі є на часі, оскільки, за висновками науковців (Л. Венгера, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва та інших), саме в дошкільному віці закладаються основні моральні інстанції, формуються та зміцнюються індивідуальні варіанти ставлень до себе та інших людей (дорослих та однолітків).

З огляду на вищезазначене, батькам та педагогам закладів дошкільної освіти варто спрямовувати зусилля на пошук ефективних шляхів, засобів, форм та методів формування взаємин, які впливають на становлення суспільно значущих якостей зростаючої особистості та визначатимуть її поведінку з-поміж дорослих та однолітків.

Важливо зазначити, що фахівці (Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та інші) акцентують на залежності ефективності освітнього процесу у закладі дошкільної освіти від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів дошкільної ланки, оскільки вихователь – значущий дорослий, особистість, від якої залежить не тільки організація освітнього процесу, а й певною мірою розвиток особистісних цінностей, моральних переконань, набуття життєвого соціального досвіду, навичок міжособистісних взаємин дошкільника [3; 4; 7].

Таким чином, виникає необхідність удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань соціально-морального зростання вихованців, а саме: «створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей» [1, с. 4], із-поміж яких виокремлюють поняття «доброзичливе ставлення до однолітків».

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається фахівцями в контексті вимог нової освітньої парадигми. Так, проблема загальної професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом багатьох сучасних досліджень (К. Ангеловські, В. Беспалько, І. Бех, А. Бойко, Н. Дамська, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, В. Кузь, Р. Пріма, О. Савченко, А. Столяр, Р. Скульський, М. Шкіль та ін.). Професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розкривають праці Л. Артемової, Г. Беленької, Н. Гавриш, Н. Грами, Л. Зданевич, Ю. Косенко, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Листопада, С. Нечай, З. Плохій, Т. Танько та інших. У контексті нашої проблеми зважаємо на дослідження Т. Поніманської (підготовка студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку), Л. Лохвицької (фахова підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до морального виховання дітей), А. Залізняка (підготовка до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку), А. Курчатової (підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку) тощо.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу дійти висновку, що питання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування доброзичливого ставлення до однолітків

залишається досліджене не повною мірою. Отож, вищенаведене об'єктивує необхідність висвітлення означеної проблеми.

Метою статті є розкриття деяких психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків на основі теоретичного аналізу наукових праць.

Перехід до особистісно орієнтованої освітньої парадигми є дієвим засобом формування такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, підвищена увага до чужого горя, душевна щедрість, почуття вдячності, порядності, чесності, справедливості, потреба добротності. І. Бех наголошує, що саме така модель освіти ставить собі за мету розкриття й розвиток індивідуальності кожної дитини на основі формування базису її особистісної культури. У цьому процесі велика увага приділяється особистому (суб'єктному) досвіду дитини, що стає для педагога предметом пильного й бережного вивчення і слугує йому необхідною опорою в освітній роботі [2, с. 7].

Деякі фахівці (І. Бех [2], Г. Беленька [3], Т. Поніманська [8]) зазначили, що педагогу необхідно спрямовувати зусилля на пошук ефективних шляхів, засобів, форм та методів формування взаємин, які впливають на становлення суспільно значущих якостей особистості дитини та визначатимуть її поведінку з-поміж дорослих та однолітків, оскільки педагог із позитивною «Я – концепцією» не тільки репрезентує дітям приклад оптимістичного світосприйняття, але і здатний приймати зрілі професійні рішення, знаходити адекватні альтернативи поведінки, виявляти справжню увагу і турботу про зростаючу особистість.

Особистісно орієнтована модель освіти ставить перед вихователем високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок. Як наголошує Т. Поніманська, для досягнення високих результатів у вихованні педагог має володіти певними особистісними якостями:

– здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

– здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;

– постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності [7, с. 130].

Особливого значення фахівці надають проблемі ціннісних орієнтацій педагога, у структурі яких пріоритетне місце мають цінності самоприйняття і прийняття особистості дитини. Для повноцінного розвитку зростаючої особистості необхідне її позитивне ставлення до себе, відчуття цінності свого «Я», віра в свої сили і можливості, що підтверджується ставленням дорослих, їх прийняттям, до чого здатний не кожен вихователь, а тільки той, хто має відповідне ставлення до самого себе [8].

З-поміж значущих гуманних якостей особистості Т. Поніманська виокремлює доброзичливість, яка передбачає співчутливе, прихильне ставлення до інших людей, піклування про них. На думку вченої, у поведінці старших дошкільників доброзичливість виявляється у загальному емоційно-позитивному ставленні до дітей, відчутті радості і задоволення від взаємодії з ними [7, с. 257].

На необхідності з передшкільного віку формувати в дітей вміння підтримувати доброзичливі взаємини з довірливим наголошує Н. Гавриш. Науковець визначає доброзичливість одним із проявів соціально довірливої поведінки людини, поширення якої унеможливило б конфлікти у суспільстві. Розвинути навички доброзичливих взаємин у дошкільників, за висновками фахівця, можна за умови відповідної націленості дорослих, усвідомлення ними своєї відповідальності у цьому напрямі виховної роботи [4, с. 40].

З огляду на зазначене, ефективність формування у дітей доброзичливого ставлення до однолітків певним чином залежить від готовності майбутнього педагога закладу дошкільної освіти здійснювати педагогічний вплив на зростаючу особистість, його гуманних світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості.

Отож, постає необхідність розглянути питання «підготовки» та «готовності майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків».

Згідно з довідковими джерелами, «підготовка» визначається як система професійного навчання, основною метою якою є швидке засвоєння умінь та вироблення навичок, необхідних для виконання робіт.

Нині підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти тлумачиться науковцями (Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова) як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [3, с. 101].

За висновками А. Залізняка, професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, але й особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо [5, с. 17].

Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки наводить Т. Танько, зауважуючи, що професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в

особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, своєю чергою, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [9, с. 12].

У контексті проблеми постає необхідність з'ясувати наукову категорію «професійно-педагогічна підготовка». Більшість фахівців підготовку студентів до педагогічної діяльності пов'язує з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Наукові праці у галузі теорії педагогічної освіти (С. Архангельський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) дають змогу диференціювати поняття «підготовка» як процес, а «готовність» – як результат цього процесу.

У дослідженні підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку Т. Поніманська розглядає професійну підготовку як педагогічний процес, спрямований на розвиток готовності студента до майбутньої професійної діяльності, готовність до професійної діяльності – як мету і результат підготовки, що дає змогу здійснювати професійну діяльність ефективно [8].

Значущою для нашого дослідження є думка І. Підлипняк, яка вважає, що готовність до навчально-виховної роботи в дошкільному закладі становить базис фахової підготовки до педагогічної діяльності і потребує пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки. Готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку буде повною мірою сформована з урахуванням своєрідності і специфіки педагогічної діяльності вихователя в процесі навчання у вузі. Цінною є думка науковця, що готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [6].

Таким чином, аналіз наведених вище наукових праць у галузі психології та педагогіки дає змогу з'ясувати сутність поняття «підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків» як процес, що спрямований на формування професійної компетентності фахівців, здобуття педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для формування доброзичливого ставлення до однолітків у старших дошкільників.

Вважаємо, що професійне становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як доброзичливість, комунікативність, тактовність, критичність тощо.

Висновки. Проаналізувавши наукові праці з означеної проблеми, можемо стверджувати, що питання формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності знайшли відображення в багатьох дослідженнях. Разом із тим мало розробленою залишається проблема підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у визначенні компонентів, критеріїв та показників досліджуваного явища, що дасть змогу визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в : Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2002. – Вип. 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf.
3. Беленька Г. В. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
4. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими / Н. Гавриш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2017. – № 8. – С. 40–45.
5. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Залізняк. – Умань, 2009. – 20 с.
6. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти / І. Підлипняк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Випуск 44
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – Київ : Академвидав, 2013. – 464 с. – (Серія «Альма-матер»).
8. Поніманська Т. І. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми / Т. І. Поніманська // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_46.
9. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дитячих навчальних закладів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – 42 с.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity / Naukovyi kerivnyk: A. M. Bohush, diisnyi chlen NAPN Ukrainy, prof., d-r ped. nauk; avt. kol-v : Bohush A. M., Bielienska H. V., Bohinich O. L., Havrysh N. V., Dolynna O. P., Ilchenko T. S., Kovalenko O. V., Lysenko H. M., Mashovets M. A., Nyzkova O. V., Panasiuk T. V., Pirozhenko T. O., Ponimanska T. I., Sidielnikova O. D., Shevchuk A. C., Yakymenko L. Yu. – Kyiv, 2012. – 26 s.
2. Bielienska H. V. Pidhotovka vykhovatelya do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomuvitsi: monohrafiia / H. V. Bielienska, O. L. Bohinich, Z. N. Borysova ta in. ; za zah. red. I. I. Zaharnytskoi. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – 310 s.
3. Havrysh N. Dobromu vsiudy dobre, abo yak dopomohty ditiam zrostaty dobrozychlyvymy / N. Havrysh // Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. – 2017. – № 8. – S. 40–45.
4. Zalizniak A. M. Pidhotovka maibutnikh vykhovatelyv do roboty z batkami z moralnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku : avtoref. dys. ...kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / A. M. Zalizniak. – Uman, 2009. – 20 s.
5. Pidlypniak I. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity / I. Pidlypniak // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – 2013. – Vypusk 44.
6. Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika: pidruchnyk / T. I. Ponimanska. – 2-he vyd., dopovn. – Kyiv : Akademvydav, 2013. – 464 s. – (Seriia «Alma-mater»).
7. Ponimanska T. I. Pidhotovka pedahoha do vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku v svitli humanistychnoi paradyhmy / T. I. Ponimanska // Naukovyi visnyk Donbasu. – 2013. – № 4. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_46.
8. Tanko T. P. Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovatelyv dytiachykh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys. ...dokt. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / T. P. Tanko. – Kharkiv, 2004. – 42 s.

Доманиук О. М. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учреждений к воспитанию дошкольников в условиях личностно ориентированного образования

В статье обосновывается значимость совершенствования подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к реализации задач социально-нравственного воспитания ребенка, создания благоприятных условий для формирования базовых качеств личности, среди которых выделяют понятие «доброжелательное отношение к сверстникам». Рассматриваются некоторые психолого-педагогические аспекты подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к формированию у детей 5–7 лет доброжелательного отношения к сверстникам. В контексте исследуемой проблемы освещены понятия «подготовка» и «готовность» будущих специалистов дошкольного образования. Проведенный теоретический анализ содержания указанных понятий дал основание выяснить сущность понятия «подготовка будущих воспитателей к формированию у детей 5–7 лет доброжелательного отношения к сверстникам», которое рассматриваем как процесс, направленный на получение педагогических знаний, практических умений и навыков, необходимых для формирования доброжелательного отношения к сверстникам у старших дошкольников.

Ключевые слова: подготовка специалистов дошкольного образования, личностно ориентированное образование, готовность будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к воспитанию доброжелательного отношения у детей к сверстникам, доброжелательное отношение, личность ребенка дошкольного возраста.

Domaniuk O. M. Training of future teachers in preschool educational institutions to upbringing of growing personality in conditions of person-oriented education

The importance of improving the training of future teachers in preschool educational institutions to fulfilling the tasks of children's social and moral growth, creating favorable conditions for the formation of the child's personal maturity, his basic qualities is substantiated in the article, among which the notion of "benevolent attitude to peers" is distinguished. Some psychological and pedagogical aspects to the training of future teachers of preschool educational institutions are considered in order to form in 5–7 years old children's friendly attitude towards peers. The concepts of "training" and "readiness" of future specialists in preschool education are highlighted in the context of the researched problem. The fulfilled theoretical analysis of the above concepts content gave the basis to clarify the essence of the concept "preparing future educators for the formation in 5–7 years old children of benevolent attitude to peers", which we regard as a process aimed at obtaining the pedagogical knowledge, practical skills and skills necessary to form a benevolent attitude towards peers in senior preschool children.

Key words: training of specialists in preschool education, person-oriented education, readiness of future teachers in preschool educational institutions, upbringing of benevolent attitude towards peers in preschoolers, benevolent attitude, growing personality.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз інноваційного менеджменту в системі середньої освіти; визначено основні умови їх впровадження. Охарактеризовано модель, яка впроваджуватиметься в управлінський процес саме за допомогою педагогічних умов у системі середньої освіти, з продукуванням та впровадженням інноваційних змін, з урахуванням регіональної специфіки, зовнішніх та внутрішніх факторів. Розкрито технологію забезпечення реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; відображено поетапне впровадження складових частин технології моделі педагогічних умов на основі застосування сучасних принципів та інновацій для перспективного розвитку системи середньої освіти регіону.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційні підходи, модель, педагогічні умови, технологія, управління системою середньої освіти.

Впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти забезпечує реалізацію стратегій державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку шляхом ознайомлення широкого педагогічного загалу з освітніми інноваціями, здійснення наукового супроводу впровадження освітніх інновацій та залученням освітян до активної участі в інноваційних процесах. Наявна у державі модель управління освітою не повністю відповідає вимогам демократизації, що передбачають розширення впливу громадської думки на прийняття адекватних управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл функцій управління між центральними і місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

Метою статті є виокремлення особливостей забезпечення технології реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Дослідженню проблеми управління освітою присвячені наукові праці Г. Балихіна, Л. Ващенко, А. Гошко, В. Грабовського, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, І. Довбиш, Г. Єльнікової, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініної, М. Комарницького, Г. Корнетова, Г. Костюк, В. Князева, Т. Лукіної, В. Маслова, В. Мельник, Т. Шамової, які розкривають поняття й технологію управління, поняття якості освіти та сутність розробки кваліметричних еталонів для вимірювальних процедур.

Концептуальні положення управління закладами середньої освіти розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, В. Маслова, В. Пікельної, С. Сисоєвої. Психологічні аспекти управління знайшли відображення в монографії Л. Карамушки. Філософський та соціологічний аспекти висвітлено в роботах В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя; В. Лутая, В. Солодкова та ін., управлінський – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, Н. Островерхової, М. Поташника, М. Черпинського.

Педагогічна технологія, як вважає В. Беспалько, – це послідовна взаємопов'язана система дій, спрямована на вирішення педагогічних завдань, або ж як планомірне і послідовне втілення на практиці спроектованого процесу управління [1, с. 121]. Метою цієї технології є зростання якості освітнього процесу та гарантоване досягнення педагогами очікуваних результатів.

На думку Т. Машарової, технологія передбачає побудову системи цілей у певній ієрархії (від загальних до конкретних), що дають змогу досягати відповідного результату в особистісному розвитку педагога з високою варіативністю застосування форм і методів навчання та виховання [8, с. 157]. Це значення дослідниці є для нас особливо важливим, оскільки ми маємо справу з педагогічними умовами, які передбачають сукупність форм і методів управління з метою впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Особлива увага вчених приділяється розвитку методології сучасних управлінських інновацій та напрямів управління інноваційним закладом. Загалом у зоні уваги вчених перебувають питання розвитку інноваційних напрямів управління якістю освіти. При цьому поки що недооцінюється прогностичний потенціал механізму моделювання як інноваційного механізму вдосконалення управління освітою [3, с. 85].

Ґрунтуючись на концептуальні засади реформування системи середньої освіти та здійснивши теоретичний аналіз сучасного стану педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти нами розроблена модель, яка впроваджуватиметься в управлінський процес саме за допомогою педагогічних умов у системі середньої освіти, з продукуванням та впровадженням інноваційних змін, з урахуванням регіональної специфіки, зовнішніх та внутрішніх факторів, а також врахуванням соціального, економічного, адміністративного та освітньо-культурного потенціалу.

Модель педагогічних умов спрямована на:

- використання варіативних управлінських рішень;
- прогноз кінцевих результатів діяльності;

– включення економічних механізмів діяльності, пов'язаних із необхідністю посилення фінансової самостійності;

– поєднання адміністративного, колективного управління та самоврядування.

Реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти заснована на розподілі педагогічних умов, застосуванні управлінських рішень на складові елементи та поетапної оцінки кожного з них. Будь-яке рішення, схвалене до впровадження, потребує детального опрацювання по виконавцях, функціях, термінах.

Технологія забезпечення реалізації моделі складається з таких кроків, які взаємопов'язані логічною послідовністю і сукупністю педагогічної оцінки інноваційного менеджменту.

Розглянемо детальніше ці кроки.

1) Обґрунтування необхідності впровадження інноваційного менеджменту.

Цей крок технології передбачає проектування необхідності впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. На обґрунтування цієї цілі справляють свій вплив педагогічні умови, визначені нами та представлені в моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Разом із тим керівник закладу загальної середньої освіти виявляє можливості змін окремих елементів системи, організаційних структур, змісту, технологій освіти тощо. Вивчається та аналізується сучасний стан функціонування об'єкта змін, ресурсні можливості його забезпечення.

2) Прийняття рішення про впровадження інноваційного менеджменту.

Керівник формує, обґрунтовує та приймає рішення на основі формалізації нововведень щодо необхідності впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. На цьому етапі розробляється проект плану, визначаються його основні етапи та терміни виконання. Цей етап передбачає виокремлення умов, форм, змісту, засобів, методів діяльності закладу загальної середньої освіти, який має відображати сучасні реалії освіти та є системним інноваційним розвитком навчального закладу.

3) Впровадження інноваційного менеджменту.

Умови впровадження інноваційного менеджменту поділяються на соціальні, організаційні та психологічні категорії.

Впровадження інноваційного менеджменту у загальноосвітніх навчальних закладах проводиться за такою послідовністю:

– підготовка та перепідготовка педагогічних працівників (усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень);

– забезпечення новітніми технічними засобами робочих місць;

– впровадження програмного забезпечення, запуск системи, використання.

4) Відстеження процесу застосування інноваційного менеджменту.

На цьому етапі здійснюється обстеження наявних форм і методів управління, визначаються негативні та позитивні сторони педагогічних умов та фактори, які сприяють застосуванню інноваційного менеджменту. Керівник координує процес застосування інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Разом із тим виокремлюється стиль управління керівника, вміння презентувати нову ідею, оцінювати та контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішні і внутрішні комунікаційні зв'язки. Результатом цього етапу є подолання опору та психологічного дискомфорту в колективі.

5) Аналіз, контроль і оцінювання процесу та результатів впровадження інноваційного менеджменту.

Надзвичайно місткий етап, як за смисловими, так і за змістовними навантаженнями. Аналізується зовнішнє та внутрішнє середовище, макро– та мікрооточення.

На основі детального аналізу всіх процесів впровадження інноваційного менеджменту у систему середньої освіти здійснюється безпосередній контроль за їх впровадженням та оцінюються результати впровадження інноваційного менеджменту. Визначаються тенденції змін процесу, за потреби формуються рекомендації з його корегування.

6) Прийняття рішення про продовження застосування інноваційного менеджменту чи припинення роботи над ним.

Це рішення приймається після ретельного аналізу та оцінки впровадження і застосування. Питання продовження чи припинення роботи застосування інноваційного менеджменту в системі середньої освіти приймається виключно керівником.

7) Підбиття підсумків та аналіз результатів впровадження інноваційного менеджменту.

Керівник закладу загальної середньої освіти протягом часу впровадження аналізує та, згідно з отриманими результатами, розробляє заходи щодо впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Успішність впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти передбачає усвідомлення керівником практичної значущості різних інновацій у системі середньої освіти не лише на професійному, а на особистісному рівні. Загалом готовність до інноваційного менеджменту визначається як особистісний стан, який передбачає наявність у керівника мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної

діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення управлінських цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та приєє її продуктивності.

Кожен крок реалізації технології забезпечення моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти знаходиться під постійним моніторингом і контролем із боку керівництва, оскільки від отриманих результатів залежатиме подальший розвиток закладу загальної середньої освіти.

Упровадження моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти вимагає підтримки гнучкого режиму функціонування закладу середньої освіти. Для досягнення цієї мети необхідно використати такі способи:

- організація діяльності закладів середньої освіти в режимі взаємоузгодження з районними відділами (управліннями) освіти і науки;

- прогнозування напрямів розвитку системи середньої освіти;
- організація нисхідних та висхідних потоків інформації.

Висхідний потік інформації спрямовується на узгодження з відповідним районним органом управління відділу освіти, а нисхідний потік спрямовується на використання закладом системи середньої освіти.

Таким чином, виокремимо способи забезпечення виконання основного завдання реалізації моделі в межах, зазначених вище:

- адаптація моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти до умов регіону;

- визначення пріоритетів розвитку закладів системи середньої освіти та встановлення оптимальних критеріїв його діяльності;

- взаємоузгодження критеріїв та факторів моделі розвитку закладів середньої освіти регіону;

- включення коефіцієнтів вагомості у нисхідний інформаційний потік для застосування у моделі діяльності інноваційного менеджменту;

- періодичне визначення якості діяльності закладу системи середньої освіти на засадах інноваційного менеджменту та коригування відповідно до цього інновацій у педагогічному та управлінському процесі;

- організація періодичного анкетування працівників закладів системи середньої освіти щодо пріоритетів розвитку системи середньої освіти на засадах інноваційного менеджменту;

- коригування діяльності закладів системи середньої освіти із застосуванням інноваційного менеджменту.

Для забезпечення реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти треба дотримуватись цих управлінських дій із боку керівника:

- визначення змісту педагогічних умов;

- розроблення нормативно-правової бази впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти;

- визначення змісту інновацій;

- розроблення науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності;

- підготовка структурних підрозділів щодо інноваційної діяльності;

- оновлення структури управління;

- оновлення та реконструкція матеріально-технічного оснащення;

- використання неперервної системи особистісного навчання;

- реалізація системи організаційно-процедурних механізмів;

- здійснення системи управлінської діяльності;

- розроблення та введення інноваційних технологій у педагогічний процес;

- аналіз інноваційної діяльності.

Важливим аспектом управління, що визначає ефективність інноваційної діяльності в системі середньої освіти, є організація праці суб'єктів інноваційного процесу. Кожен суб'єкт системи середньої освіти здійснює весь функціональний цикл самоуправління: самоаналіз, цілеспрямованість, планування, самоорганізацію та самоконтроль, самокорекцію.

Аналіз проведеної нами інноваційної діяльності закладів системи середньої освіти дав змогу виявити протиріччя між:

- потребою держави в освічених керівниках закладів системи середньої освіти з високим рівнем культури, мобільності, творчості та адаптивності до соціально-економічних змін і недостатнім рівнем усвідомлення інновацій в управлінні середньою освітою;

- необхідністю впроваджувати нові знання та використовувати сучасні способи передачі інформації, застосовувати інноваційні освітні технології та низьким рівнем управлінської готовності керівника закладу системи середньої освіти, недостатніми економічними можливостями впровадження інновацій в освіті;

- незначною розробленістю та поширеністю інновацій в освітній діяльності.

Висновок. Таким чином, застосування різних методик та розроблення технології забезпечення реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти дасть

змогу керівнику закладу системи середньої освіти підвищити якість і ефективність керування навчальним закладом за рахунок педагогічних умов впровадження інновацій у систему середньої освіти, які, своєю чергою, призведуть до покращення діяльності системи середньої освіти.

Важливою умовою успішності інноваційного розвитку навчального закладу є наявність в освітнього інноваційного середовища системи морально-психологічних відносин, підкріпленого комплексу засобів організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечує введення інновацій в управлінський процес.

Шлях у цьому напрямі потребує формування в особистості таких якостей, як ініціативність, можливість творчого мислення та знаходження нестандартних рішень, вміння обирати професійний шлях, готовність навчатися протягом усього життя, що, своєю чергою, вимагає постійного оновлення моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Така модифікація неминуче тягне за собою адекватні зміни використаних нині форм організації освітнього процесу в системі середньої освіти.

Виконати такі вимоги зможе лише динамічно розвиваюча освітня система, в якій провідну роль при виконанні педагогічного процесу відіграє інновація, при цьому виникає необхідність як у формуванні колективу, здатного здійснювати інноваційну діяльність, так і в застосуванні ефективних способів регулювання процесу розроблення та використання інновацій в управлінні.

Завдання керівника системи середньої освіти за таких умов полягає в тому, щоб забезпечити необхідні педагогічні умови інноваційної діяльності, створити у своєму освітньому середовищі відповідну атмосферу, яка сприятиме максимальній її реалізації. При цьому особливе значення надається здійсненню інновацій, тобто розробленню та реалізації ініціатив по зміні якості, форм та методів управління самими ж учасниками освітнього процесу.

Використана література:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – Москва, 1989. – 192 с.
2. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя: ЗОППО, 2006.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – С. 85.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 69–75.
6. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління // Директор школи. – 2003. – № 40–41.
7. Мельник В. Підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу як інноватора освітнього процесу // Директор школи. – 2002. – № 9, березень. – С. 5–6.
8. Машарова Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. – Киров : ВГПУ, 1997. – С. 157.
9. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія. – Київ : Київ. Нац. тор.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
10. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Криворожский пед. институт. – Київ, 1993. – 374 с.
11. Рожнова Т. Є. Особливості моделювання управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах інноваційних процесів / Т. Є. Рожнова // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання ДВНЗ: «Університет менеджменту освіти». – 2010. – Вип. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/index.htm.

References:

1. Bepal'ko V. P. Components of pedagogical technologies [Text] / V. P. Bepalko. – Moscow, 1989. – 192 p.
2. Vasilchenko L. V. Formation of the management culture of the head of school in the system of postgraduate pedagogical education: dis. ... cand. med. Sciences: 13.00.04. – Zaporizhzhia: ZOIPPO, 2006.
3. Danilenko L. I. Management of innovation in secondary schools: monograph / L. I. Danilenko. – Kyiv : Millennium, 2004. – P. 85.
4. Didkivska I. M. Innovative pedagogical technologies: textbook. – Kyiv : Academica, 2004. – 352 p.
5. Dovbysh I. Model of public administration rose // Director of school, Lyceum, gymnasium. – 2006. – No. 1. – P. 69–75.
6. Yelnikova G. V. Theoretical Approaches to Modeling Public-Public Management // Director of the School. – 2003. – № 40–41.
7. Melnyk B. Improvement of the qualification of the head of a comprehensive educational institution as an innovator of the educational process // Director of the school. – 2002. – No. 9, March. – P. 5–6.
8. Masharova T. V. Pedagogicheskiye teorii. sistemy i tekhnologii obucheniya: Uchebnoye posobiye. – Kirov : Izd-vo VGPU. 1997. – S. 157.
9. Nikolayenko S. M. Theoretical and methodological foundations of innovative development of the education system of Ukraine: monograph. – Kyiv : Kiev. NAT. tor.-Ekon. University, 2008. – 419 S.
10. Pikelnny V. S. Theory and methodology of modeling managerial activity (Solovetsky aspect): dis. ...doc. med. Sciences: 13.00.01 / Krivoy Rog PED. Institute. – K., 1993. – 374 p.
11. Rozhnova T. E. Peculiarities of modeling of management of vocational training institution in the conditions of innovative processes / T. E. Rozhnova // Theory and methodology of education management: electronic scientific professional edition of DIVNZ: "University of Management Education". – 2010. – Voip. 3. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo2010_3/index.htm.

Драгунова В. В. Технология обеспечения реализации модели педагогических условий внедрения инновационного менеджмента в систему среднего образования

В статье осуществлен научно-теоретический анализ инновационного менеджмента в системе среднего образования; определены основные условия их внедрения. Охарактеризована модель, которая будет внедряться в управленческий процесс именно с помощью педагогических условий в системе среднего образования, с производством и внедрением инновационных изменений, с учетом региональной специфики, внешних и внутренних факторов. Раскрыта технология обеспечения реализации модели педагогических условий внедрения инновационного менеджмента в систему среднего образования; отражено поэтапное внедрение составляющих технологии модели педагогических условий на основе применения современных принципов и инноваций для перспективного развития системы среднего образования региона.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационные подходы, модель, педагогические условия, технология, управление системой среднего образования.

Drahunova V. V. Technology ensures the implementation of the model of pedagogical conditions of implementation of innovative management in secondary education

This article carried out scientific-theoretical analysis of innovation management in the secondary education system; defines the basic conditions for their implementation. Described a model that will be implemented in the management process is with the help of the teaching conditions in secondary education, with the production and implementation of innovative changes in the regional context, external and internal factors. Disclosed is a technology for realtec model of pedagogical conditions of implementation of innovative management in secondary education; reflected the gradual implementation of the components of the model technology pedagogical conditions through the application of modern principles and innovations for future development of the system of secondary education in the region.

Key words: innovation, innovative activity, innovative approaches, model, pedagogical conditions, technology, management in secondary education.

UDC 378.147:81'246.2

Dyomina V. V.

REGULARITIES AND PRINCIPLES OF THE EDUCATION BILINGUAL CULTURE FOR FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the actual problem of modern pedagogical education professional training and education of bilingual culture in future teachers of a foreign language. New conditions for the development of modern society strongly dictate the need for training specialists with a high level of bilingual culture, able to solve complex issues of intercultural interaction, capable of rapid social adaptation and cultural integration in a constantly changing, increasingly interconnected world, increasing global problems and crises.

The regularities and principles laid down in the organizational and methodological system of education of the future teacher-philologist are grounded: the principle of humanistic personality development in the process of foreign language education, the principle of continuity, the principle of interdisciplinary humanitarization and integration, the principle of dialogue of cultures, the principle of pedagogical support of socio-cultural adaptation of the individual in a constantly changing multicultural world.

The following are determined by the laws of professional education of the future teacher of a foreign language: active, productive personal-significant educational and cognitive activity in mastering a foreign language based on the relations of humanity, cooperation, partnership; a comprehensive account of the personal component and the subordination of all elements of the education and upbringing system to personality-forming, personally developing processes.

Key words: *bicultural, bilingualism, bilingual communication, bilingual communication culture, future teachers of foreign language education.*

Статтю подано мовою оригіналу

In the modern era of globalization, radical changes in the political and economic life of society and the increasing interdependence of countries and peoples, the social and pedagogical role of education multiplies.

At the present stage of the development of society, economic and cultural contacts between countries are becoming increasingly important. Under these conditions, language contacts develop intensively, leading to the emergence of intermediate linguistic systems characterized by special features.

However, quite often the difference in languages and linguistic subsystems used by participants in verbal communication reflects the social heterogeneity of the participants in communication. Conversely, ethnically distinct groups of speakers usually use different languages and language subsystems, where differences may also apply to bilingual culture. Usually, disagreements in communicative tactics are connected with cultural differences between people, with a difference in the evaluation of some linguistic phenomena or speech actions in a particular social environment [8].

New conditions for the development of modern society strongly dictate the need for training specialists with a high level of bilingual culture, able to solve complex issues of intercultural interaction, capable of rapid social adaptation and cultural integration in an ever-changing, increasingly interconnected world, increasing global problems and crises.

In the course of the formation of certain components of the bilingual culture of a person, the discovery of conditions, methods and means was devoted to their work M. Baryshnikov, Y. Desherev, M. Dyachkov, R. Minyar-Beloreve, M. Pevzner, M. Fomin, P. Sherayzina, I. Aleksshchenkova, V. Mackey, I. Petukhova, A. Timofeev, A. Shirin, C. Shubin, V. Lambert, D. Havelka, C. Crosby, V. Butsk, I. Christ, M. Ernst, S. Ervin, C. Osgood, D. Horn, N. Mash, N. Mühelmen, E. Oten, E. Zormen, F. Weiler, H. Wood and others.

The purpose of this article is to examine the patterns and principles of education of bilingual culture in future teachers of a foreign language in the process of professional education.

The main body of the article. The professional training of the foreign language teacher, revealing the history and culture of the countries of the language studied, the national specificity of the worldview and the worldview, the value system of representatives of foreign culture, ensures the mastery of a foreign language as a means of intercultural communication, and in the socio-pedagogical aspect determines the education of the bilingual culture of students as a factor in their successful socialization and cultural integration in the contemporary multicultural world [6].

On the basis of the analysis of works on the problem under study, we define bilingual culture as an integral personality formation, manifested in the totality of acquired sociocultural and linguistic knowledge, universal values, norms, ideals, methods of cognition; in a humanistic-oriented attitude toward oneself, people, society, the world; ability to adequate communication and active creative activity in the assimilation and creation of socio-cultural experience, ensuring the social and cultural integration of the individual in a constantly changing multicultural world.

Valuable foundations of education in pedagogy are determined by the laws and principles of education. The leading methodological basis for determining the laws is the system approach. The isolation of one or another law is due to both the development trends of society and the development trends of pedagogical science. Analyzing the

work of researchers, devoted to the problem of upbringing the spiritual culture of the individual, one can identify a number of provisions that should be defined as the regularities of this process [7].

Under the general laws of the educational process, we understand the significant external and internal connections, on which the direction of the process and the success of the achievement of pedagogical goals depends [7].

Taking into account the specifics of our research, namely the education of bilingual curiosity for future teachers of a foreign language, we determine the regularities of education and professional education of future educators from the standpoint of the dialogue of cultures: effective education of bilingual culture in future teachers of a foreign language is ensured on the basis of active, productive personal-significant educational, cognitive, educational and cultural-development activities based on the relations of humanity, cooperation, partnership; the formation of the bilingual culture of the future teacher takes place as a continuous succession process, which is based, as a system of continuous language education, and the independent self-educational activity of the student.

Principles in pedagogical research are the starting points, which in their totality determine the requirements for the organization of an activity by which the researcher is guided [9].

Based on the analysis of normative documents (laws, state standards) of theoretical and scientific methodological works on the problems of multicultural education of student youth, we singled out and justified the principles of the organizational and methodological system of education of bilingual culture in future teachers in the process of vocational training in the university: the principle of humanistic development of the individual in the process of professional foreign language education; the principle of continuity; the principle of interdisciplinary humanitarization and integration; the principle of dialogue of cultures; the principle of pedagogical support of the socio-cultural adaptation of the individual in a constantly changing multicultural world.

The principle of humanistic development of a person in the process of foreign language education reflects such a pedagogical pattern as the effective formation of a bilingual culture is provided on the basis of active, productive, personally significant educational and cognitive activity in mastering a foreign language based on the relations of humanity, cooperation, partnership.

This pattern is based on the leading positions of the theory of personality-oriented developmental education, in the development of which a significant contribution was made by Sh. Amonashvili, E. Bondarevskaya, I. Bekh, N. Nichkalo, G. Shevchenko et al.

In the context of our study, we believe that the humanitarian function of a developing foreign language education is expressed in the creation of conditions for the formation of spiritual and moral values of a humanistic-minded person, culturally creative - in the orientation toward the development of a human culture through foreign language means.

The function of socialization is to create conditions for the integration of the individual in a multicultural society, in the formation of a system of social and professional ideals and competencies of an internationally oriented personality that affect the degree of its readiness for creative activity in society [1].

The humanistic development of the personality is conditioned by the new system of relations between the teacher and the student, based on the principles of partnership, cooperation, mutual respect. The orientation towards the personality of the learner as a subject of the educational process and the subject of intercultural communication, on his needs, motives, the individual picture of the world, socio-cultural and individual development programs becomes dominant in the person-oriented foreign language education and ensures humanistic development of the individual.

The principle of continuity is the subject of study of different directions of pedagogical science and is considered in various aspects. Continuity in education is understood as a continuation of education (Yu. Babansky, M. Skatkin, etc.), education through life (B. Likhachev, P. Shchedrovitsky, etc.), renewable education (A. Mitrofanov, E. Sergeev). New trends of foreign language education: variability, multifunctionality, multiculturalism put on the agenda the task of learning the language and culture for various purposes and educational contexts throughout life.

In our opinion, the realization of the continuity of education is associated with the transition from a knowledge-centric model to a competence model of foreign-language education. Formed basic competencies: socio-political, communicative, cognitive, informational, sociocultural, reflexive, educational, provide the psychological and operational-activity readiness of the individual to continuous self-education and self-development.

We denote the regularity that follows from these positions. The upbringing of the bilingual culture of a teacher, the future teacher of a foreign language, takes place as a continuous succession process, which is based, as a system of continuous language education, and the independent self-educational activity of the student. In the context of our research, we consider a continuous foreign language education as the basis of bilingual culture, as an instrument for shaping it, which ensures successful socialization of the person's intercultural communication [5].

We believe that the continuity of education is provided by the psychological and operational-activity readiness of the individual to self-education and self-development based on basic competencies and the possibility of constructing an individual educational trajectory of each student.

The principle of interdisciplinary humanitarization and integration reflects interdisciplinary and integration processes in modern educational structures (V. Maksimova, I. Bim, V. Safonova, E. Solovova). It is closely connected with the idea of improving the educational process in the school and in the university on the basis of interdisciplinary connections. On the basis of the foregoing, let us derive a pattern illustrating this principle: the education of the bilingual culture of future teachers of a foreign language in the process of professional foreign-language education

and upbringing in the overall pedagogical process of the university is realized on the basis of interdisciplinary integration.

At present, the requirement for a humanitarian component of the professional training of future teachers of philology, which includes: a foreign language, literature, subjects of socio-economic, artistic and aesthetic cycles, that it is called to perform value-forming and personality-formative functions is axiomatic.

However, in the practice of teaching the subjects of the humanitarian block, the transfer of purely formal knowledge dominates in the corresponding narrow subject area, without taking into account the opportunities for their interaction and mutual influence on the process of socialization of students in the context of their socio-cultural development.

Interdisciplinary humanitarization and integration means the allocation in each discipline of the humanitarian core, the search for points of contact of humanitarian knowledge and integration, the integration of disparate elements on the basis of synthesis into a system that has the property of integrity.

The implementation of the principle of interdisciplinary humanitarization and integration in the context of our research means the merging of communicative and cognitive activities that are foreign-language in communication with artistic, cultural, social, environmental, sociological, professionally-oriented and other types of activities for the purpose of bilingual development of students. Thus, we believe that this principle should ensure interaction not only within the subject (for example, between the disciplines of the theoretical and practical courses of the language being studied) but also broader between the disciplines of the general professional, socio-economic, cultural, artistic and aesthetic blocks that will to promote the formation in the students of a holistic perception of objects and phenomena of the surrounding world in their inseparable connection, and will contribute to the formation of their bilingual culture [10].

The process of culture in the course of foreign language education is closely related to the issue of the dialogue of cultures. The philosophical substantiation of this principle we find in the works of M. Bakhtin, V. Bibler, M. Kagan, and others.

B. Bibler in the definition of culture highlights its main feature – diatology: culture is a form of simultaneous being and communication of people of different – past, present and future – cultures, a form of dialogue and intercultural production of these cultures [3, p. 38].

Dialogue is the basis of all other definitions of human existence, the general principle of understanding. Understanding, comprehension is the result of interaction, dialogue.

Different types of interrelations between cultures are described by M. Kagan: subject-object relations, when one of the cultures refers to another as an object, that is, utilitarian; relations of a monologic nature, rejection of another culture; subject-subject, dialogical relations.

Relations of the first type lead to the fact that a culture used utilitarianly in the form of an object experiences an inferiority complex, up to self-denial from its own identity and voluntary submission to another culture. Relations of the second type are relations of total rejection of one culture by another. Only the relations of cultures to each other as equal, equal to the subjects, relations of interaction, mutual enrichment, mutual development are a genuine dialogue of cultures [4, p. 213–214].

In addition, as M. Bakhtin notes, one culture can ask other questions that this second did not put forward before itself [2, p. 335]. The meaning detected by the “inquiring” culture in the “questionable” objects depends on the ability to find answers using the value system to which these objects belong and to correlate it with the attitudes of their culture. The main provisions of the dialogue of cultures as a principle in the context of the methodology for teaching foreign languages are described by V. Safonova [8].

Foreign-language education opens up wide opportunities in the field of preparation of genuine subjects of the dialogue of cultures and, along with narrow professional tasks related to teaching foreign-language communication, is a means of forming a person with a high level of humanitarian culture, oriented to adequate intercultural interaction, aware of its role and responsibility in global all-human processes.

In the context of our study, the principle of dialogue of cultures means a comparative, humanitarian-oriented study of foreign language and native linguistic cultures. By perceiving a different culture through the prism of their native culture, in a dialogue of cultures, students learn to see differences and similarities in the cultures being studied, develop skills to perceive and understand the phenomena of a different mentality, compare them with their own worldview and cultural experience, identify universal values, such thus enriching his individual picture of the world with various manifestations of another culture assimilated by means of the studied language. Thus, the dialogue of cultures contributes to the formation of qualities inherent in a person with a high level of bilingual culture.

The principle of pedagogical support of the sociocultural adaptation of the individual in the modern multicultural world, singled out by us, presupposes teaching sociocultural adaptation and integration technologies that solve the following goals: the formation of the ability to see the general and specific in different cultures and societies; formation of skills to analyze various sociocultural situations and to choose adequate socio-cultural models of behavior; formation of critical thinking skills of one's own and other socio-cultural experience; the formation of readiness to represent their country and culture; the formation of readiness to tolerate other cultural models of development, without giving up their cultural identity.

Conclusions on the results of the research. Thus, the laws and principles of educating bilingual culture for future teachers of a foreign language, which we have identified, along with the solution of professional problems in a narrow aspect, connected with mastering foreign language learners as a means of intercultural communication, achievement in the social and pedagogical aspect of the complex integrative result of education, namely: the education of bilingual culture among future teachers of foreign languages as conditions for their successful socialization and cultural integration in the Temporary multicultural society.

Bibliography:

1. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. О. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92–95.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. [Текст] / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Махінов В. М. Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору: Монографія / Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 428 с.
6. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т. Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 26 с.
7. Слостенин В. А. Педагогіка: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
10. Brooks N. The Analysis of Language and Familiar Cultures / N. Brooks // The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching: A Guide for Building the Modern Curriculum. – Skokie, Illinois : National Textbook Company, 1975. – P. 12–31.
11. Goodenough W. H. Cultural anthropology and linguistics // Hymes D. (ed) Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. – New York : Harper & Row, 1964. – p. 36–39.

References:

1. Atroschenko T. O. Rozvitok kulturi mIzhnatsionalnogo spilkuvannya u studentskomu kolektivі / T. O. Atroschenko // Naukovi zapiski Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Seriya: Pedagogika. – Ternopil, 1999. – № 6. – S. 92–95.
2. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorcestva [Tekst] / M. M. Bahtin. – Moscow : Iskusstvo, 1979. – 423 s.
3. Bibler V. S. Kultura. Dialog kultur (Opyit opredeleniya) [Tekst] / V. S. Bibler // Voprosyi filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31–42.
4. Kagan M. S. Mir obscheniya: Problema mezhsob'ektnyih otноsheniy. [Tekst] / M. S. Kagan. – Moscow : Politizdat, 1988. – 319 s.
5. MahInov V. M. Stanovlennya movnoyi osobistostI v istoriyi rozvitku evropeyskogo sotsiokulturnogo osvithnogo prostoru: Monografiya / Vid-vo NPU ImenI M. P. Dragomanova, 2012. – 428 s.
6. Okunevich T. G. Kultura movlennya maybutnogo vchitylya-slovesnika v umovah ukraynsko-rosiyskoyi dvomovnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. «Teoriya ta metodika navchannya (ukrayinska mova)» / T. G. Okunevich. – Herson, 2003. – 26 s.
7. Slastenin V. A. Pedagogika: ucheb. posob. dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zaved. / V. A. Slastenin. – Moscow : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. – 576 s.
8. Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy. [Tekst] / V. V. Safonova. – Voronezh : Istoki, 1996. – 237 s.
9. Yagupov V. V. Pedagogika : navch. posib. / V. V. Yagupov. – Kyiv : Libid, 2002. – 560 s.
10. Brooks N. The Analysis of Language and Familiar Cultures / N. Brooks // The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching : A Guide for Building the Modern Curriculum. – Skokie, Illinois: National Textbook Company, 1975. – P. 12–31.
11. Goodenough W. H. Cultural anthropology and linguistics // Hymes D. (ed.) Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. – New York: Harper & Row, 1964. – p. 36–39.

Дьоміна В. В. Закономірності і принципи виховання білінгвальної культури у майбутніх вчителів іноземної мови

У статті розкривається актуальна проблема сучасної педагогічної освіти професійна підготовка і виховання білінгвальної культури у майбутніх вчителів іноземної мови. Нові умови розвитку сучасного суспільства настійно диктують необхідність підготовки фахівців із високим рівнем білінгвальної культури, які зможуть вирішувати складні питання міжкультурної взаємодії, здатних до швидкої соціальної адаптації та культурної інтеграції в умовах постійно мінливого, дедалі більш взаємозалежного світу, наростаючих глобальних проблем і криз. Обґрунтовано закономірності і принципи, покладені в організаційно-методичну систему виховання майбутнього педагога-філолога: принцип гуманістичного розвитку особистості в процесі ініомовної освіти, принцип безперервності, принцип міждисциплінарної гуманітаризації та інтеграції, принцип діалогу культур, принцип педагогічного забезпечення соціокультурної адаптації особистості в постійно змінюваному полікультурному світі. Закономірностями професійного виховання майбутнього вчителя іноземної мови визначено такі: активна, продуктивна особистісно-значуща навчально-пізнавальна діяльність з оволодіння іноземною мовою, заснованою на відносинах гуманності, співпраці, партнерства; всебічне врахування особистісного компонента і підпорядкованість всіх елементів системи освіти і виховання особистісно утворюючим, особистісно розвиваючим процесам.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне спілкування, білінгвальна культура спілкування, майбутні вчителі іноземної мови, педагогіка.

Демина В. В. Закономерности и принципы воспитания билингвальной культуры у будущих учителей иностранного языка

В статье раскрывается актуальная проблема современного педагогического образования профессиональная подготовка и воспитание билингвальной культуры у будущих учителей иностранного языка.

Новые условия развития современного общества настоятельно диктуют необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем билингвальной культуры, умеющих решать сложные вопросы межкультурного взаимодействия, способных к быстрой социальной адаптации и культурной интеграции в условиях постоянно меняющегося, всё более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов.

Обоснованы закономерности и принципы, положенные в организационно-методическую систему воспитания будущего педагога-филолога: принцип гуманистического развития личности в процессе иноязычного образования, принцип непрерывности, принцип междисциплинарной гуманитаризации и интеграции, принцип диалога культур, принцип педагогического обеспечения социокультурной адаптации личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Закономерностями профессионального воспитания будущего учителя иностранного языка определены следующие: активная, продуктивная личностно-значимая учебно-познавательная деятельность по овладению иностранным языком, основанная на отношениях гуманности, сотрудничества, партнерства; всесторонний учет личностного компонента и подчиненность всех элементов системы образования и воспитания личностно образующим, личностно развивающим процессам.

Ключевые слова: билингвальная культура, двуязычие, двуязычное общение, культура двуязычного общения, будущие учителя иностранного языка.

СИСТЕМНЕ МИСЛЕННЯ ТА СТРУКТУРНИЙ МЕТОД – ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВІДЧУЖЕННЯ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТА СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ І МЕДИЦИНА УКРАЇНИ»

Обґрунтовується необхідність формування та розвитку системного мислення для подолання відчуженості суб'єктів навчально-виховного процесу один від одного та результатів їхньої діяльності. Системне мислення розглядається як особливий спосіб дослідницької процедури, своєрідний рух думки людини, що поєднує в певній послідовності та співвідношенні різні типи мислення. Філоменологічність (любов людини до життя) визначається як системний принцип, фіксоване відношення, що реалізується у властивостях об'єкта. Системоутворюючий принцип дає змогу шукати елементи (історичні суб'єкти, об'єкти), в яких він реалізується, встановлювати зв'язки між елементами (учасниками історичного процесу) в певному відношенні, визначати властивості, розуміти мотиви діяльності/функціонування елементів, оцінювати результати, прогнозувати наслідки їх дій. Формулюються основні критерії системного мислення. Найефективнішим методом формування системного мислення визнається структурний метод, сутність якого концентрується у контексті понятійної системи «річ – властивість – відношення». Основу структурного методу утворює виявлення структури як сукупності стосунків, інваріантних при деяких перетвореннях. Виявлення єдиних структурних закономірностей деякої множини об'єктів досягається не шляхом відкидання відмінностей цих об'єктів, а шляхом виведення відмінностей як конкретних варіантів єдиного системоутворюючого принципу (філоменологічного).

Ключові слова: людина, навчально-виховний процес, відчуження, системне мислення, система, системоутворюючий принцип, філоменологічність, структурний метод, структура, структурно-логічна схема.

Сучасний світ характеризується розірваністю зв'язків на всіх рівнях існування людини і світу, як наслідок, релятивізацією світогляду, цінностей, цілей людини, втратою сенсу життя. Це негативно впливає як на якість освіти та виховання, так і на рівень життєстійкості сучасної людини.

У філософії спроба онтологічного обґрунтування феномена втрати людиною сенсу своєї діяльності та життя здійснена в концепції К. Маркса, який для цього використовує «феномен відчуження». Представники франкфуртської школи соціальних досліджень (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Е. Фромм) розглядали відчуження як властивість сучасної західноєвропейської цивілізації. На відміну від послідовників марксизму, екзистенціалісти (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, Г. Марсель) тлумачать відчуження як атрибут стосунків людини з природою, першопочатковий стан людини. Персоналізм розглядає відчуження сучасної людини як наслідок індивідуалізму (Е. Муньє). Зазначимо, що нині філософська традиція акцентує на загальноантропологічному змісті цього феномена та його прояву в соціальній площині (З. Бауман, Р. Гейер, Г. Дебор, К. Касториадис, А. Курелла, А. Шафф, В. Лях, К. Райда, В. Кізіма, Л. Левчук тощо).

Психологічна традиція зводить феномен відчуження до певних психологічних станів людини (аномія, нігілізм, егоїзм, безпорадність та ін.), які можна емпірично досліджувати. Ця операціоналізація мінімізувала можливість розроблення феномена відчуження, тому що теоретичне обґрунтування взаємного зв'язку операціоналізованих конструктів феномена залишилося за межами психології. Нині лише діяльнісно-сенсовий підхід Д.О. Леонтьєва та теорія життєстійкості С. Мадді розглядають відчуження як основу екзистенціального неврозу, що відкриває нові можливості в розробленні психологічної моделі відчуження як порушення в структурі взаємних відносин людини зі світом та втратою суб'єктом сенсу своєї діяльності і життя.

У педагогіці увага приділяється не стільки теоретичному осмисленню феномена відчуження, скільки пошуку шляхів його подолання. Так, напрацювання світової педагогіки (прогресивна педагогіка, Дж. Дьюї; критична, П. Фрейре, А. Жиру, Ж. Рансьєр; гендерна, Б. Хукс, К. Люк, Дж. Гор та ін.) акцентують на партикуляризмі навчальних предметів, рефлексивності освітніх практик, міждисциплінарності освіти, мінімізації дистанції між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, проблематизації навчального матеріалу, політкоректності суб'єктів навчально-виховного процесу. Саме ці методи сприяють зростанню усвідомленості учасників сфери освіти, зміцненню зв'язків між ними, як наслідок, подоланню відчуження у різних формах його прояву.

Вітчизняні педагоги-науковці (Г. Радчук, В. Бондар, В. Гайденко, І. Предборська, А. Іщенко, О. Разуменко, І. Марусечко тощо) критично переосмислюють методологічні пропозиції щодо подолання відчуженості в освіті, визнають необхідність релевантності навчальних курсів до інтересів та професійної спеціалізації учнів/студентів, урізноманітнення методів та технологій навчання, підвищення професіоналізму викладання [1, с. 166].

Особливе місце у вирішенні зазначеної проблеми займають ідеї подолання відчуженості людини шляхом залучення її до творчості (А. Іщенко, Т. Кулакова, І. Ільїн та ін.), розвитку критичного мислення (В. Бондар, К. Баханов, В. Береза, В. Буряк, Т. Воропай, Л. Киянко-Романюк, А. Тягло та ін.), формування системного мислення (Дж. О'Коннор, Я. Мак-Дермотт, З. Решетова, А. Уйомов, Л. Сагателова, М. Лазарєв, С. Алілуйко, Г. Московко, Е. Saaren, R. Namalainen та ін.) [2].

Незважаючи на те, що нині пропонується всяляка класифікація і типологія типів мислення (Ю. Громико, З. Решетова, І. Сичев, О. Сичев, С. Алілуйко та ін.), існування системного типу мислення не очевидне. Вза-

галі специфіка об'єкта мислення не визначає специфіку цього мислення. Кажучи про той або інший тип мислення, ми звертаємо увагу на здатності людини в тій або іншій області діяльності, сфері знань. Коли йдеться про математичне мислення, зважаємо на здатність будувати математичні моделі усього, з чим зустрічається людина, і досліджувати їх. У зв'язку з цим правомірним буде існування понять «інженерне мислення», якщо відображати здібність і прагнення людини до створення і перетворення предметів, «педагогічне мислення» як прагнення до виховання і соціалізації людей тощо.

Ймовірно, важливими в існуванні системного типу мислення є два моменти: визначення поняття «система», доказ/спростування змоги будь-який об'єкт розглядати як систему. Нині проблема визначення понять є чисто конвенціональною, оскільки різні визначення поняття «система» сповна обґрунтовані їх авторами і мають право на існування. Ми не поділяємо тільки ті визначення, які ототожнюють поняття системи з поняттям предмета взагалі, тому що в цьому разі немає змоги відрізнити систему від несистеми. Якщо розглядати будь-який об'єкт як систему, яка характеризується цілісністю, стійкістю зв'язків між елементами її структури тощо, то виникає небезпека поширення на наявні речі властивостей, якими вони не володіють, що призведе до серйозних помилок і наслідків.

Усім наявним визначенням поняття «система» притаманне використання категорій: «річ», «властивість», «відношення», «визначене», «невизначене», «довільне» в тій або іншій послідовності і зв'язку. У визначенні поняття «система» найбільш поширеним є визнання безлічі предметів не стартом, а фінішем дослідницької думки. По-друге, як система визначається деякий предмет, вихідним пунктом системної конструкції є не цей предмет, а системоутворюючий чинник, який визначається заздалегідь, ще до того, як цей конкретний об'єкт стає предметом вивчення. При цьому сам цей чинник не є системою. Тому системою буде той об'єкт/безліч об'єктів, в якому системоутворюючий чинник реалізується. Системоутворююче відношення дослідниками розуміється по-різному, наприклад, для Л. фон Берталанфі – це набір властивостей, що визначають відношення типу взаємодії, а для Д. Менделєєва – це порядок.

Ми не сумніваємося у значущості наявних типів мислення, але вважаємо, що лише у межах типології, заснованої на використанні категорій «річ», «властивість», «відношення», можна виявити специфіку системного мислення. Поділяючи переконання А. Уймова щодо ототожнення типу мислення з типом дослідницької процедури [3, с. 134], ми вважаємо, що тип мислення – це характер руху думки. У разі, коли визначається в об'єкті деяка властивість або відношення, тоді ми маємо справу з простим типом мислення («базисним мисленням»). Якщо людина визначає в об'єкті деякі властивості, то можна говорити про описовий/атрибутивний/дескрептивний типи мислення. Якщо ж встановлюємо відношення, тоді йдеться про конструктивний/реляційний тип мислення. Далі можна розрізнити предидируюче й інтерпретуюче мислення. У першому разі об'єкту приписується та або інша властивість чи відношення, у другому – властивість, відношення інтерпретуються/реалізується і в інших об'єктах.

При вирішенні яких-небудь завдань ми використовуємо різні типи мислення. Продуктивність мислення залежить як від послідовності їх використання, так і від співвідношення між ними, наприклад: визначаємо властивість речі (атрибутивний тип мислення), приєднуємо властивість до об'єкта (синтетичне мислення), знаходимо властивість у певній речі (аналітичне мислення), встановлюємо відношення (конструктивне/реляційне мислення), встановлюємо зв'язок властивості/відношення не лише з річчю, але і з іншими властивостями в інших об'єктах (інтерпретуючий тип мислення), «відкриваємо» властивість цілого (продуктивне/системне мислення). Важливо не стільки встановити відношення, скільки визначити їх функції і відповідно до них структурувати виявлені відношення загалом (об'єкти, процеси, явища тощо).

Люди використовують переважно один із типів мислення (атрибутивний або реляційний), що знижує продуктивність системного мислення. Системність мислення пов'язуємо з прагненням визначити і пізнати всю сукупність різних стосунків об'єкта/речі/явища/процесу, що вивчається, з іншими об'єктами. Це буде можливим, якщо розглядати кожен об'єкт як елемент іншого, кожен систему – як елемент ширшої системи. Як наслідок, мисляча людина має прагнути до узагальненої інформації, тобто до інформації про значення системних параметрів, яка гарантує стійкість і підвищує життєздатність людини.

Отже, основними критеріями системного/продуктивного мислення є: 1) уміння сконструювати систему; 2) високий рівень розвитку атрибутивного, реляційного, предидируючого, інтерпретуючого, аналітичного, синтетичного мислення; 3) концентрація на рішенні одного завдання різних типів мислення; 4) певне співвідношення між атрибутивним і реляційним мисленням; 5) необхідність розглядати реальну систему як багатомірне ціле; 6) пошук інформації узагальнюючого характеру.

Незважаючи на значний інтерес до цієї проблеми, досі залишаються порівняно слабо розробленими питання формування системного мислення на матеріалі як шкільних дисциплін, так і курсів вищої школи.

Формування системності мислення учнів в умовах загальноосвітньої школи через недостатню підготовку школярів спирається на зону найближчого розвитку, тому правомірно говорити про формування системних умінь, які націлюватимуть учня на пошук системної, узагальненої інформації в межах дисципліни, що вивчається. Проведений аналіз літератури і рефлексія власного досвіду роботи дали змогу сформулювати елементи системного мислення/системні уміння, формування яких можливе на базі ряду шкільних дисциплін, наприклад: «Історія України», «Всесвітня історія», «Людина і світ»; 1) засвоїти системоутворюючий принцип; 2) розпізнавати елементи системних об'єктів; 3) впізнавати системні об'єкти і відрізнити їх від

несистемних; 4) вибудувати ієрархічну структуру елементів, що взаємодіють між собою; 5) застосовувати системоутворюючий принцип у процесі побудови системи з елементів, що вивчаються; 6) уміти формулювати інтеграційні властивості системи; 7) уміти конструювати на основі заданих інтеграційних властивостей нову систему або розробляти і використовувати модель системи.

У процесі формування системного мислення учнів/студентів при вивченні курсу історії України доцільним, на наш погляд, буде використання системно-структурного методу, практична ефективність, високий рівень узагальнення і теоретична зрілість якого визначає його найефективнішим методом сучасного гуманітарного пізнання (З. Решетова, Н. Мулуд, С. Повторева).

Основу структурного методу утворює виявлення структури як сукупності стосунків, інваріантних при деяких перетвореннях. У такому трактуванні поняття структури характеризує не просто стійкий «скелет» якого-небудь об'єкта, а сукупність правил, за якими з одного об'єкта можна отримати другий, третій тощо шляхом перестановки його елементів і деяких інших симетричних перетворень. Структура поєднує конструкти, в яких основні відношення між їх елементами підпорядковуються зазначеним правилам відношень. Своєю чергою, за допомогою системи правил можна вивести всі можливі наслідки [4, с. 29]. Виявлення єдиних структурних закономірностей деякої множини об'єктів досягається тут не шляхом відкидання відмінностей цих об'єктів, а шляхом виведення відмінностей як конкретних варіантів єдиного системоутворюючого принципу.

Ми пов'язуємо цей системоутворюючий принцип із поняттям «Життя» та «Любов людини до життя». Життя – це елементарна структурна одиниця (в поняттях структурного методу), в якій представлена (структурована) однорідність свідомості і предмету. Ця однорідність не знаходиться в дійсності в першопочатковій однорідності, а представлена безліччю варіантів, конкретних форм, зміст, потенціал яких визначається цим єдиним системоутворюючим принципом. Усі ці конкретні варіанти єдиного системоутворюючого принципу перебувають у взаємовідносинах, а єдине не є абстрактним для себе, є лише в іншому. В цьому іншому воно є відношенням із собою і відношенням з іншими.

Ми зважаємо на розуміння людини як представника роду «Vivens» і виду «Людина Живуща» (Homo vivens). Тому мета діяльності людини визначається нами як життя. «Життя людини» пов'язуємо, по-перше, з апріорним недиференційованим потенціалом. Своєю чергою, цей потенціал змушує людину до активності, щоб розпізнати особливості отриманого свого потенціалу. Будь-яка діяльність має свої результати та наслідки, які тією чи іншою мірою сприяють не тільки розпізнанню, але й реалізації потенціалу, необхідного для збереження людини. Таким чином, кожна людина любить своє життя та прагне створити умови, в яких життєвий потенціал максимально актуалізується. Категорія, що відображає зв'язок мети і цінностей діяльності людини, називається нами «філоменологічність». «Любов до життя» (філоменологічність) акцентує на самоцінності Життя у всіх його проявах. Стійкість розвитку людини і суспільства розглядається нами у прямій залежності від міри реалізації людиною свого життєво необхідного потенціалу і рівня розвитку її філоменологічності.

Отже, в зазначеному контексті системоутворюючим чинником є любов до життя/філоменологічність [5], а саме: прагнення людини реалізувати апріорний потенціал, проявити зовні максимально все, що є усередині, щоб зовнішнє повністю збіглося з внутрішнім.

Суть структурного методу концентрується у контексті понятійної системи «річ – властивість – відношення». Цей метод є максимально ефективним, якщо у розмаїтті відношень встановлюються координатні і субординаційні зв'язки, і це розмаїття розкриває фундаментальне відношення конкретної наукової галузі, навчального предмета, об'єкта тощо.

Алгоритм системно-структурного методу передбачає виконання таких процедур: 1) сформулювати системоутворююче відношення/принцип; 2) виділити первинну безліч об'єктів, в яких можна передбачати наявність єдиної структури; для мінливих об'єктів гуманістики це означає, перш за все, фіксацію їх у часі – обмеження об'єктами, що співіснують, і тимчасове відвернення від їх розвитку (вимога методологічного примату синхронії над діахронією; спочатку досліджувати синхронічні стосунки співіснування і безпосередньої взаємодії, а потім – історію, діахронічний розвиток); 3) розчленувати об'єкти на елементарні частини, в яких типові стосунки, що повторюються, зв'язують різні пари елементів; виявлення в кожному елементі істотних для цього відношення реляційних властивостей; 4) шукати елементи/факти, в яких реалізовувалися системоутворюючі відношення; 5) розкрити стосунки перетворення між сегментами, систематизувати їх і побудувати абстрактну структуру шляхом безпосереднього синтезування або формально-логічного і математичного моделювання, а потім вивести із структури всі теоретично можливі наслідки і перевірити їх на практиці; 6) об'єкти, в яких формується і функціонує системоутворююче відношення, і є системою.

Механізм цілісності структурного методу реалізується шляхом виділення зв'язків і відношень, що створюють специфіку цієї цілісності. Особливість цілісності визначається не тільки типологією зв'язків, але й способом координації та субординації елементів, їх ієрархічністю. Все це передбачає глибоке/цілісне розуміння змісту тієї предметної області, в якій системне мислення реалізується.

У зв'язку з цим методика викладання курсу «Історія України» передбачає обов'язкове фокусування уваги викладача і виконання учнем/студентом таких завдань/елементів: 1) вивчення і конспектування інформації, яку виклав вчитель/викладач; 2) формування словника термінів по темі, що вивчається; 3) заповнення

хронологічно-подієвої таблиці за навчальним матеріалом; 4) складання коротких автобіографічних резюме історичних осіб цього періоду; 5) перегляд фотодокументів епохи, що вивчається; 6) ознайомлення з основними першоджерелами історичного періоду.

У підручнику «Історія і медицина України» [6] необхідний для засвоєння матеріал структурується у структурно-логічні блоки: 1) формулюється тема для вивчення; 2) пропонується орієнтований план вивчення теми; 3) пропонуються методично-бібліографічні рекомендації у вигляді широкого спектру літератури, джерел та інформаційних ресурсів, з урахуванням сучасних тенденцій бачення проблемних питань епохи-теми; 4) подається перелік ключових понять з їх визначенням, які відображають характерні особливості та вектори розвитку людини і суспільства в ту чи іншу епоху; 5) пропонується довідка про дослідників, які вивчали, вивчають певний історичний період та представляють його в ретроспективному зрізі; 6) зосереджено увагу студента на реєстрі найвідоміших пам'яток кожного періоду, що вивчається; 7) пропонується банк тестових завдань із відповідями, схемами, таблицями у наглядному та зручному для користування вигляді; 8) формулюються узагальнення до теми, викристалізовується та систематизується головне у вивченому матеріалі; 9) подається електронний варіант важливого та цікавого демонстративного матеріалу, що дає змогу відчувати дух епохи та закріпити знання щодо всього процесу історії та медицини України.

Структурний метод завдяки своїм пізнавальним засобам синтезує не тільки різні блоки інформації, але й якісно різні галузі наукових досліджень. Розроблено спеціальні механізми такого синтезу, що надає дослідженням характеру комплексності і міждисциплінарності. Завдяки структурному методу здійснюється пом'якшення (медіація) суперечностей між якісно відмінними предметами, оскільки відношення за своєю природою може бути абстраговане від субстрату предметної галузі. Це, своєю чергою, дає змогу ефективно використовувати порівняльний метод викладання та вивчення тематичного матеріалу з подальшою побудовою структурно-логічних таблиць, що є корисним для формування системного мислення і відповідних йому умінь і навичок.

Структурно-логічна таблиця – це модель, що відображає основний зміст об'єкта, процесу, явища, що вивчається, і є орієнтовною основою дій. Вона містить щодо конкретного інформаційного блоку ключові слова і фрази, які розташовані в певній логічній послідовності, відображаючи деяку цілісність. Вона є дидактичним засобом, який використовується для раціонального засвоєння інформації. Крім того, функції структурно-логічної схеми (гносеологічна, орієнтування, контролююча) переконливо доводять ефективність її використання в процесі формування системного мислення.

Наведемо приклад по темі: «Українська державність в 1917–1921 рр.».

Вивчення теми передбачає ознайомлення з причинами формування, діяльністю, результатами і наслідками політичних сил, які боролися за владу в Україні у 1917–1921 рр.: Центральна Рада, Гетьманат, Директорія, Отаманщина, більшовики. Вивчена інформація дає учням/студентам змогу заповнити порівняльну структурно-логічну таблицю, акцентуючи на запропонованих учителем/викладачем аспектах: 1) визначення політичної сили, яка боролася за владу в Україні в 1917–1921 рр.; 2) дата, рік приходу до влади в Україні; 3) назва програмного документа політичної сили; 4) основні положення програмного документа політичної сили; 5) назва економічної політики, яку проводила та або інша політична сила – учасник революційних подій 1917–1921 рр.; 6) мета економічної політики; 7) методи боротьби за владу і реалізації економічної політики; 8) дії представників політичної сили для поліпшення умов життя, роботи, відпочинку українського народу; 9) дії для підвищення рівня освіти і культури представників українського народу; 10) результати діяльності політичної сили, яка боролася за владу в Україні в 1917–1921 рр.

По вертикалі розташовуються назви аспектів-критеріїв визначення якості діяльності політичних сил, які боролися за владу в Україні в 1917–1921 рр. (пункти 1–10), по горизонталі – назви політичних сил-учасниць Української національно-демократичної революції 1917–1921 рр. (Центральна Рада, Гетьманат, Директорія, Отаманщина, більшовики). Системоутворюючий принцип (філоменологічний) дозволить не лише визначити властивості кожної політичної сили, встановити субординаційні відносини між ними, вивести загальну властивість/характеристику цілого об'єкта, але й оцінити результати діяльності в контексті створення умови для збереження і розвитку життєво необхідного потенціалу представників українського народу.

Вочевидь, такий метод передбачає глибоке вивчення програмного матеріалу, вміння оперувати великим об'ємом інформації, тому вважаємо за доцільне формувати в учнів/студентів уміння працювати у групах над вирішенням нестандартних, творчих завдань, задач із систематизації тематичного матеріалу.

Застосування системно-структурного методу в процесі написання підручника «Історія і медицина України» та викладання курсу «Історія України» дає змогу отримати такі результати: 1) інтегрований підручник сприяє створенню інноваційно-психологічного клімату; 2) активізує когнітивний, емоційно-оцінковий, учинково-креативний, спонтанно-духовний механізми довгострокової пам'яті учнів/студентів; 3) структурно-логічний метод фокусує увагу учнів/студентів на проблемах, створюючи поле для розвитку молодого людини, її критичного мислення, що дає змогу поступово переходити від окремого предмета, об'єкта до образного осягнення феноменів, актів буття, життя у їх діяльнісній матеріалізації; 4) сприяє своєрідному «оживленню» теоретичного матеріалу минулого, пов'язуючи історичну діяльність і медицину з цінністю життя; 5) розвиває не тільки емпіричну, теоретичну, проектну, але й трансцендентальну свідомість особистості, змушує «дивитись крізь факти», шукати причину події, мотив вибору, джерело перманентності

ситуації; 6) підтримує прагнення людини стати внутрішньо вільною у самоздійсненні, дає змогу подумки виходити за межі відомого, освоєного досвідом; 7) розвиває професійні вміння, навички, які ґрунтуються та зміцнюються клінічне мислення майбутнього медичного працівника; 8) сприяє зміцненню та розвитку життєстверджуючої світоглядної позиції на підставі активізації філоменологічності людини; 9) зміцнює цінність життя та філоменологічності в ієрархічній структурі цінностей, переконуючи учня/студента у значущості цінності Життя та прагненні зберегти, розвинути життєвий потенціал для всіх поколінь українців як у минулому, так і в сьогоденні.

Використана література:

1. Гайденко В., Предборська І. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи / В. Гайденко, І. Предборська // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 159–166.
2. Сычев И. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий [Текст]: монография / И. А. Сычев, О. А. Сычев. – Бийск : ФГБОУ ВПО «АГАО», 2011. – 161 с.
3. Уемов А. И. Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития / А. И. Уемов // Системный анализ и научное знание. – Москва : Наука, 1978. – С. 95–141.
4. Повторева С. Взаємозв'язок теоретичного і практичного в контексті структурної методології / С. Повторева // Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія. – 2013. – Вип. 646–647. – С. 29–35.
5. Дьяченко И. Н. Филоменологичность – ключевое понятие философского направления «филоменология» / И. Н. Дьяченко. – Ханты-Мансийск: Информ.-изд. центр, 2011. – 41 с.
6. Д'яченко І. М. Історія і медицина України (з найдавніших часів до кінця XIX ст.): в 2-х частинах. Ч. I: структурований курс лекцій для студентів медичних спеціальностей навчальних закладів освіти / І. М. Д'яченко. – Ж. : 2015. – 431 с.

References:

1. Gaydenko V., Predborska I. (2005) Vidchuzhennya znannya yak problema filofosiyi osviti: teoriyi, praktiki, paradoksi, politiki ta perspektivi [Alienation of knowledge as a problem of the philosophy of education: theory, practice, paradoxes, politics and perspectives] // Filosofiya osviti. № 1. S. 159–166. [in Ukrainian]
2. Syichev I. A. (2011) Formirovaniye sistemnogo myshleniya v obuchenii sredstvami informatsionno-kommunikatsionnykh tehnologiy [Formation of system thinking in learning by means of information and communication technologies]. Biysk: FGBOU VPO «AGAO». 161 s. [in Russia]
3. Uemov A. I. (1978) Formalnyye aspekty sistematizatsii nauchnogo znaniya i protsedur ego razvitiya [Formal aspects of systematization of scientific knowledge and procedures for its development] // Sistemnyiy analiz i nauchnoe znanie. Moscow : Nauka. S. 95–141. [in Russia]
4. Povtoreva S. (2013) Vzaemozv'yazok teoretichnogo i praktichnogo v konteksti strukturnoyi metodologiyi [Interrelation of theoretical and practical in the context of structural methodology] // Naukoviy visnik Chernivetskogo universitetu. Filosofiya. Vip. 646–647. S. 29–35. [in Ukrainian]
5. Dyachenko I. N. (2011) Filomenologichnost – klyuchevoe ponyatie filosofskogo napravleniya «filomenologiya» [Philomenology – the key concept of the philosophical direction «Philomenology»]. Hantyi-Mansiysk: Informatsionno-izdatelskiy tsentr. 41 s. [in Russia]
6. D'yachenko I. M. (2015) Istoriya i meditsina Ukrayini (z naydavnishih chasiv do kintsya XIX st.): v 2-h chastinah. Ch. I: strukturovaniy kurs lektsiy dlya studentiv medichnih spetsialnostey navchalnih zakladiv osviti [History and medicine of Ukraine (from ancient times to the end of the XIX century.): In 2 parts. Ch. I: structured course for lectures for medical students of educational institutions]. Zh. 431 s. [in Ukrainian]

Дьяченко И. Н. Системное мышление и структурный метод – пути преодоления отчуждения знаний в процессе преподавания курса и создания учебника «История и медицина Украины»

Обосновывается необходимость формирования и развития системного мышления для преодоления отчуждения субъектов учебно-воспитательного процесса друг от друга и от результатов их деятельности. Системное мышление рассматривается как особый способ исследовательской процедуры, своеобразное движение мысли человека, объединяющее в определенной последовательности и соотношении разные типы мышления. Филоменологичность (любовь к жизни) определяется в качестве системного принципа, фиксированного отношения, реализующегося в свойствах объектов. Системообразующий принцип позволяет искать и находить элементы (исторические субъекты, объекты), в которых он реализуется, устанавливать связи между элементами в определенном отношении, определять свойства, понимать мотивы деятельности/функционирования элементов, оценивать результаты, прогнозировать последствия их действий. Формулируются основные критерии системного мышления. Эффективным методом формирования системного мышления признается системно-структурный метод, сущность которого концентрируется в контексте понятийной системы «вещь – свойство – отношение». Основу системно-структурного метода образуют выявленные структуры, как совокупности отношений, инвариантные при определенных преобразованиях. Определение общих структурных закономерностей определенного множества объектов достигается не за счет отбрасывания различий этих объектов, а путем выведения отличий как конкретных вариантов общего системообразующего принципа (филоменологического/любовь к жизни).

Ключевые слова: человек, учебно-воспитательный процесс, отчуждение, системное мышление, системообразующий принцип, филоменологичность, структурный метод, структура, структурно-логическая схема.

Dyachenko I. M. Systemic mentality and structural method – ways of extending knowledge in the process of teaching a course and establishing a substrate «History and medicine of Ukraine»

The necessity of formation and development of system mentality for overcoming the alienation of subjects of the educational process from each other and the results of their activity is substantiated. System mentality is considered as a special method of research procedure, a kind of movement of human thought, combining different types of thinking in a certain sequence and ratio. Philomenogy (human love to life) is defined as a systemic principle, a fixed relation, realized in the properties of the object. The system-forming principle allows you to search for elements (historical subjects, objects) in which it is realized, to establish links between elements (participants in the historical process) in a certain respect, to determine properties, to understand the motives of the activity / function of the elements, to evaluate the results, to predict consequences of their actions. The basic criteria of system thinking are formulated. The most effective method of forming system thinking is the structural method, the essence of which is concentrated in the context of the conceptual system "thing - property-relation". The basis of the structural method forms the discovery of a structure, as a set of relations invariant under certain transformations. The identification of unified structural patterns of a certain set of objects is achieved not by rejecting the differences between these objects, but by distinguishing the differences as specific variants of a single system-forming principle (philomenological / love for life).

Key words: *person, educational process, alienation, system mentality, system, system-forming principle, philomenology, structural method, structure, structural and logical scheme.*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА САМОРОЗВИТКУ

У статті обґрунтовано і схематично представлено мету, зміст, методи, форми, засоби, плановані результати і процедуру проектування педагогічного процесу педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі їх професійної підготовки та саморозвитку. Для студентів реалізація здоров'язбережувального змісту технології відбувається трьома шляхами: через виховну роботу кураторів академічних груп; через роботу валеологічного гуртка «Здоров'я та успіх»; через спеціальні інтегровані навчальні курси на етапі магістерської підготовки. Для учителів у процесі професійного саморозвитку реалізація здоров'язбережувального змісту навчання здійснюється шляхом запровадження у заклади середньої освіти спеціальної програми з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів «Здоров'я вчителя».

Ключові слова: вчителі, студенти, здоров'я, компетентність індивідуального здоров'язбереження, педагогічна технологія, професійна підготовка, професійний саморозвиток.

Підготовка фахівців освітньої сфери тривалий час викликає низку протиріч, які особливо гостро постають в умовах її реформування. Вимоги, які висувуються до особистості вчителя, його професійних та індивідуальних якостей, рівня культури, компетентностей тощо, спонукають науковців і фахівців вищої педагогічної освіти до пошуку нових технологій, які могли б сприяти задоволенню цих вимог.

Специфіка педагогічної діяльності, згідно з концепцією Нової української школи [14], вимагає від вчителя виконання інноваційних ролей, більш активного залучення до громадської діяльності, встановлення різноманітних соціальних взаємодій, виконання управлінської й партнерської функцій тощо. Втім, це підвищує стресогенність професії, яка згубно впливає на здоров'я її представників і тим самим на якість викладання й успішність школярів. Водночас серед наукових досліджень замало праць, присвячених практичним аспектам збереження індивідуального здоров'я вчителя. Здоров'язбережувальні технології, які розробляються, здебільшого спрямовані на учнів. Натомість здоров'язбережувальне освітнє середовище, яке вважається оптимальним і пріоритетним для забезпечення комфортності та якості навчання, передбачає урахування позитивного впливу на здоров'я усіх учасників освітнього процесу, рівною мірою і для учителів.

З огляду на це розроблення технологій, які б сприяли формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів і розвитку її у вчителів-практиків, є нагальною необхідністю.

Теоретичний і компаративний аналіз наукових праць [9; 10] і практичні дослідження, проведені автором протягом останніх років, засвідчили незадовільний стан здоров'я учителів загальноосвітніх шкіл [3], високі рівні професійного вигорання і наявність професійно зумовлених захворювань [4; 15], які є супутніми для представників педагогічної професії.

За дослідженням К. Scheuch, Е. Naufe, R. Seibt (2015), основними причинами дострокового виходу вчителів на пенсію є психічні та психосоматичні хвороби, які разом становлять 32–50% випадків [15]. Автори зазначають, що зміна базових умов для роботи у сфері освіти не може автоматично зберігати і у подальшому підтримувати здоров'я чи працездатність [15, с. 347]. Фахівці медичної галузі вважають, що вчительська професія потребує кваліфікованої медичної допомоги, з урахуванням особливого характеру вчителювання. Вона має надаватися в межах мережі фахівців, включаючи психологів, психіатрів і фахівців із психосоматики, на додачу до медичного лікування [15].

Варто погодитись, що, з одного боку, у педагогічній професії важливим є моніторинг стану індивідуального здоров'я, з іншого – індивідуальне консультування. Втім, є досить широкі можливості валеопедагогічних засобів і форм для профілактики порушень індивідуального здоров'я вчителів і підвищення мотивації для його збереження [7; 8; 11].

Необхідно зазначити, що формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів потребує спеціальної організації і розроблення спеціальних технологій, оскільки навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти не спрямовані на забезпечення цього процесу [5]. Що стосується формування і розвитку цієї компетентності у вчителів-практиків, то технології, які мають застосовуватись, повинні мати, насамперед, потужний мотиваційний характер.

Мета статті – розробити педагогічні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження (ФКІЗ) вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку.

Завдання дослідження:

- 1) обґрунтувати мету, зміст, методи, форми, засоби, плановані результати і процедуру проектування педагогічного процесу як складові частини технології ФКІЗ майбутніх учителів під час професійної підготовки;
- 2) визначити специфіку технологій ФКІЗ для додаткової освіти і саморозвитку учителів-практиків.

Під час проектування технології ФКІЗ учителів, з одного боку, враховувались обов'язкові складові елементи педагогічних технологій: мета, зміст, методи, форми, засоби, плановані результати і процедура проектування педагогічного процесу; з іншого боку – особливості двох процесів: професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників і додаткової освіти та саморозвитку осіб, які вже працюють за педагогічною спеціальністю.

Загальну схему педагогічної технології ФКІЗ учителів представлено на рис. 1. Під час розробки цієї схеми використовувались узагальнені дані теоретичних напрацювань автора [5; 6; 8; 9; 10; 11].

Метою технології ФКІЗ учителів є інтегроване формування і поступовий розвиток компетенцій, які в сукупності утворюють структуру компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя.

У попередніх дослідженнях описано структуру цієї компетентності [6] і концептуальні підходи до її формування [9; 10].

Визначення змістової частини технології ФКІЗ учителів передбачало формулювання конкретних цілей навчання. Як видно з рис. 1, вони певним чином різняться для студентів, які проходять процес професійної підготовки, і для учителів-практиків, які знаходяться у процесі професійного саморозвитку. Принципова відмінність у постановці цілей у такому разі пов'язана з етапами професійного становлення і розвитку. Для студентів більше уваги надається здоров'язбережувальній адаптації до умов навчання у ЗВО і вторинній профорієнтації з метою інтродукції у професію. Для учителів-практиків більше враховуються андрагогічні принципи навчання і створюються умови для позитивного емоційного сприйняття пропонованого змісту і створення позитивної мотивації до включення у навчально-профілактичну діяльність. Спільним змістовим цілеорієнтуванням як для студентів, так і для вчителів є формування системи знань про чинники ризику здоров'я у професії вчителя, навичок здоров'язбереження й адаптивної поведінки у професійних ситуаціях, навичок організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти (рис. 1). Також важливим елементом у постановці цілей є формування морально-ціннісних і світоглядних установок на збереження, зміцнення, підтримку і розвиток індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності вчителя.

Зміст навчального матеріалу розподіляється на три блоки: теоретичний, практичний та індивідуально-консультаційний (рис. 1).

Для студентів реалізація здоров'язбережувального змісту навчання відбувається трьома шляхами: 1 – через виховну роботу кураторів академічних груп, які сприяють адаптації майбутніх учителів до умов навчання у ЗВО і їх вторинній профорієнтації; 2 – через роботу валеологічного гуртка «Здоров'я та успіх», де студенти поглиблено вивчають власне здоров'я та шляхи його збереження [12]; 3 – через спеціальні інтегровані трансдисциплінарні навчальні курси (на етапі магістерської підготовки) [7; 11], оскільки стандартні курси валеологічного спрямування (основи валеології, основи медичних знань, безпека життєдіяльності тощо) орієнтовані здебільшого на формування здоров'язбережувальної компетентності учителів (спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я школярів) і не розв'язують проблеми ФКІЗ майбутнього вчителя [5].

Програма нормативної навчальної дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта», код та найменування спеціальності 8.01017 «Фізична культура і спорт» і передбачає вивчення закономірностей збереження здоров'я людини на рівні усіх його складових елементів, специфіки збереження і зміцнення індивідуального здоров'я людини на різних етапах онтогенезу, системний аналіз найбільш актуальних сучасних проблем збереження і зміцнення здоров'я на індивідуальному, груповому, суспільному та глобальному рівнях.

Метою курсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання» є навчання студентів збереженню індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності за допомогою фізкультурно-оздоровчих, психолого-педагогічних та психовалеологічних технологій [7]. Програма курсу (за вибором факультету) складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта», код та найменування спеціальності 8.01017 «Фізична культура і спорт», адаптована для студентів усіх педагогічних спеціальностей.

Для учителів у процесі професійного саморозвитку реалізація здоров'язбережувального змісту навчання здійснюється шляхом запровадження у заклади середньої освіти спеціальної програми з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів «Здоров'я вчителя» [8]. Програма розрахована на 6 місяців і передбачає проведення від 7 (мінімум) до 20 (за запитом закладу освіти) тренінгових і терапевтичних занять, а також індивідуальне психовалеологічне консультування (за запитом учителів) [13].

Процесуальна частина технології ФКІЗ охоплює кілька сторін організації навчального процесу. Для студентів і вчителів вона відрізняється і має свої особливості.

Основною особливістю технології на етапі професійної підготовки є її безперервність, наскрізність і наступність, тобто цілеспрямованість педагогічного здоров'язбережувального впливу упродовж термінів підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти з урахуванням процесу інтродукції – початку професійно-педагогічної діяльності. Для студентів, починаючи з I курсу, створюються умови здоров'язбережувального освітнього середовища, які охоплюють гігієнічні, виховні, дидактичні, психовалеологічні, між- і трансдисциплінарні аспекти [2; 7; 8; 11; 13]. На початку навчання здійснюється діагностування стану здоров'я, зони професійного комфорту, сформованості складових елементів компетентності

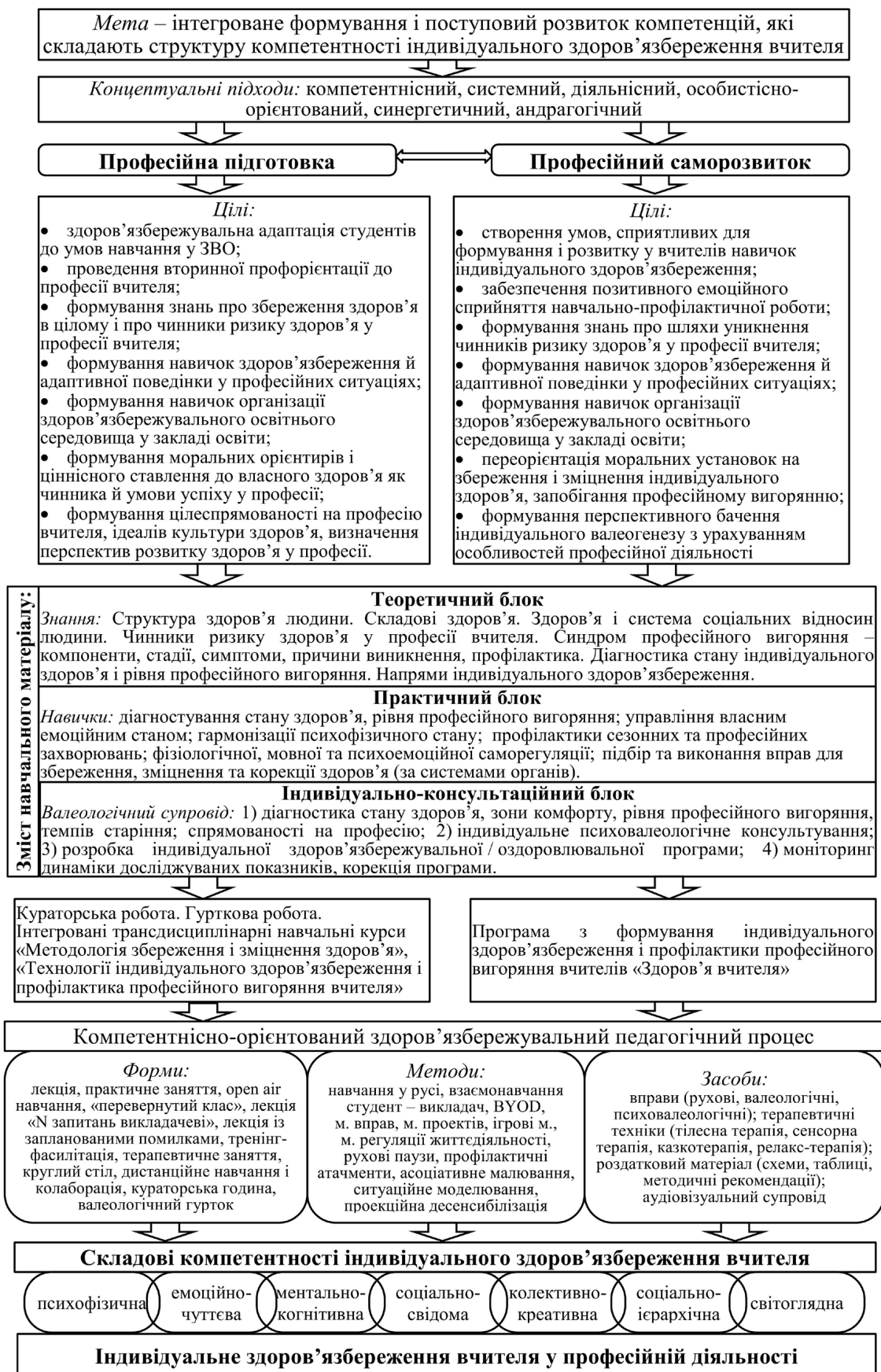


Рис. 1. Структура педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку

індивідуального здоров'язбереження, професійної зорієнтованості студентів на роботу вчителем. На етапі магістерської підготовки завдяки вивченню описаних вище дисциплін відбувається зміщення акценту з пасивно-інформаційного усвідомлення необхідності індивідуального здоров'язбереження (як процесу) на його активну самоактуалізацію (тобто переведенню в якість). Управління навчальним процесом здійснюється шляхом моніторингу досліджуваних показників, а також академічної успішності протягом усього терміну підготовки.

Для учителів шкіл процес ФКІЗ є більш коротким, але системно розподіленим у часі (заняття проводяться регулярно, через приблизно однакові часові проміжки) із відстеженням подальшого зворотного зв'язку. В учасників програми є можливість вибору тематики занять із запропонованого переліку [8] або пропонування своєї теми для розроблення автору програми. Заняття проводяться у приміщеннях школи, звичних і зручних для учителів, або open air – на свіжому повітрі. Індивідуальне консультування відбувається за запитом і у зручний для респондентів час. Управління навчальним процесом також здійснюється шляхом моніторингу досліджуваних показників – складових елементів компетентності індивідуального здоров'язбереження, стану здоров'я, зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, біологічного та психологічного віку, емоційного інтелекту [3; 4]. Учителі обов'язково отримують рекомендації з індивідуального здоров'язбереження (особисті і загальні), необхідні матеріали.

Методи і форми навчальної діяльності детально описані у попередніх роботах [2; 7; 8; 11; 13], а також представлені на рис. 1.

Підсумкова оцінка результатів впровадження технології ФКІЗ здійснюється на основі зіставлення даних про:

- рівень сформованості складових елементів компетентності індивідуального здоров'язбереження та ступінь умотивованості респондента до її розвитку;
- академічну успішність та пропуски занять за станом здоров'я (для студентів);
- динаміку стану здоров'я, зони комфорту, біологічного та психологічного віку;
- рівень професійного вигорання та його динаміку залежно від стажу педагогічної діяльності і специфіки педагогічної спеціалізації;
- можливості прогнозування подальших змін цих показників залежно від рівня сформованості кожного із компонентів компетентності.

Про ефективність технології ФКІЗ можуть свідчити позитивні зрушення в динаміці об'єктивних показників респондентів, їх світоглядного розуміння необхідності індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і мотиваційно-ціннісних поведінкових орієнтирів.

Відтворюваність описаної технології ФКІЗ може бути досягнутою за умов правильного спрямування усього викладацького складу ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за педагогічними спеціальностями, на організацію здоров'язбережувального освітнього середовища; розроблення спеціальних методичних матеріалів для кураторів академічних груп і викладачів дисциплін валеологічного спрямування; впровадження запропонованих курсів до навчальних планів педагогічних ЗВО, профілактичної програми – до програм закладів післядипломної освіти з перепідготовки учителів, а також до системи неформальної освіти.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу узагальнити результати попередніх розвідок, описати і схематично представити педагогічну технологію формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі їх професійної підготовки та саморозвитку. Цю технологію можна вважати комбінаторним нововведенням, яке конструктивно поєднує деякі елементи раніше відомих методик і нові складові елементи, що до цього у такому варіанті не використовувалось. Інтеграційний ефект технології забезпечується шляхом поєднання професійного, здоров'язбережувального і світоглядного спрямування її мети, змісту, методів, форм, засобів, планованих результатів і процедури проектування педагогічного процесу.

Описана технологія дає змогу уникнути декларативності (а значить, і неефективності) у формуванні мотивації на здоровий спосіб життя у студентів і учителів-практиків й адресно спрямувати валеологічний вплив на кожну конкретну людину та дійсно забезпечити підвищення відповідальності особистості її індивідуальне здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі результатів впровадження технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі їх професійної підготовки та саморозвитку у практику роботи закладів вищої та середньої освіти.

Використана література:

1. Апанасенко Г. Л. Санологія (медичні аспекти валеології) : підручник для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова, А. В. Магльований. – Львів: ПП «Кварт», 2011. – 303 с.
2. Жара Г. І. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у підготовці студентів педагогічного університету / Г. І. Жара // International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine": Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. 204 pages. – P. 104–107.
3. Жара Г. І. Оцінка зони професійного комфорту учителів як засобу прогнозування динаміки їх індивідуального здоров'я / Г. І. Жара // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 4 (68). – 280 с. – С. 90–99. – DOI 10.24139/2312-5993/2017.04/090-099.

4. Жара Г. І. Оцінка стану здоров'я та рівня професійного вигорання учителів загальноосвітніх шкіл / Г. І. Жара // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Вип. 143 / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів: ЧНПУ, 2017. (Серія: педагогічні науки). – С. 246–254.
5. Жара Г. І. Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів з точки зору формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження / Г. І. Жара // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Вип. 147. Т. II / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2017. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). – С. 49–52.
6. Жара Г. І. Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти / Г. І. Жара // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ: Гнозис, 2015. – С. 313–323.
7. Жара Г. І. Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя: Навчальний посібник для студентів педагогічних ЗВО / Г. І. Жара. – Чернігів, 2017. – 136 с.
8. Жара Г. І. Педагогічні технології формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження практикуючих вчителів / Г. І. Жара // Педагогіка здоров'я: зб. наук. праць VII Всеукраїнської наук.-практ. конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): [в 2 т.] / ред. колегія: С.М. Шкарлет [та ін.]. – Чернігів, 2017. – Т. 1. – С. 248–251.
9. Жара Г. І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу / Г. І. Жара // Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. – С. 26–33.
10. Жара Г. І. Теоретичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті / Г. І. Жара // Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2. «Health and Environment», edited by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017, 392 p. – P. 283–300.
11. Жара Г. І. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів / Г. І. Жара // Наука і освіта: Науково-практичний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського. – № 8/СХХХХІХ. – Одеса, 2016. (Серія: Педагогіка). – С. 52–57.
12. Жарая А. И. Задачи и принципы работы студенческого научно-практического кружка «Здоровье и успех» / А. И. Жарая // Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани : материалы Всеросс. науч.-практ. конф., Казань, 12–13 декабря 2013 г.; редкол.: Ф. Р. Зотова [и др.]. – Казань, 2013. – С. 234–236.
13. Жарая А. И. Сохранение профессионального здоровья будущих учителей в процессе индивидуального психовалеологического консультирования / А. И. Жарая // Здоровье для всех: сб. статей V Междунар. науч.-практ. конф., УО «Полесский гос. Университет», г. Пинск, 25–26 апреля 2013 г. / Нац. банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2013. – С. 171–173.
14. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Ухвалено рішенням колегії МОН 27.10.2016. / Упор. Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Грищенка. – 40 с.
15. Scheuch K. Teachers' Health / Klaus Scheuch, Eva Haufe, and Reingard Seibt // Deutsches Ärzteblatt International – 2015. – 112(20). – P. 347–356; DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347.

References:

1. Apanasenko H. L. Sanolohiia (medychni aspekty valeolohii) : pidruchnyk dlia likariv-slukhachiv zakladiv (fakultetiv) pisliadyplomnoi osvity / H. L. Apanasenko, L. A. Popova, A. V. Mahlovanyi. – Lviv : PP “Kvart”, 2011. – 303 s.
2. Zhára H. I. Innovatsiini zdoroviazberezhualni tekhnolohii u pidhotovtsi studentiv pedahohichnoho universytetu / H. I. Zhára // International scientific and practical conference “Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine”: Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. 204 pages. – P. 104–107.
3. Zhára H. I. Otsinka zony profesiinoho komfortu vchyteliv yak zasobu prohnozuvannia dynamiky yikh individualnoho zdorovia / H. I. Zhára // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017. – № 4(68). – 280 s. – S. 90–99. – DOI 10.24139/2312-5993/2017.04/090-099.
4. Zhára H. I. Otsinka stanu zdorovia ta rivnia profesiinoho vyhoriannia uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil / H. I. Zhára // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka [Tekst]. Vyp. 143 / ChNPU imeni T. H. Shevchenka ; hol. red. Nosko M. O. – Chernihiv: ChNPU, 2017. (Serii: pedahohichni nauky). – S. 246–254.
5. Zhára H. I. Porivnialnyi analiz navchalnykh planiv pidhotovky maibutnikh uchyteliv z tochky zoru formuvannia u nykh kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia / H. I. Zhára // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka [Tekst]. Vyp. 147. T. II / ChNPU imeni T. H. Shevchenka ; hol. red. Nosko M. O. – Chernihiv: ChNPU, 2017. (Serii: pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannia ta sport). – S. 49–52.
6. Zhára H. I. Struktura kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia vchytelia u systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity / H. I. Zhára // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi DPU imeni Hryhoriia Skovorody» – Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom III (63) : Tematychnyi vypusk «Vyssha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». – Kyiv: Hnozys, 2015. – S. 313–323.
7. Zhára H. I. Tekhnolohii indyvidualnoho zdoroviazberezhennia i profilaktyka profesiinoho vyhoriannia vchytelia: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh ZVO / H. I. Zhára. – Chernihiv, 2017. – 136 s.
8. Zhara H. I. Pedahohichni tekhnolohii formuvannia ta rozvytku kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia praktykuiuchykh vchyteliv / H. I. Zhara // Pedahohika zdorovia : zb. nauk. prats VII vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii (m. Chernihiv, 7–8 kvitnia 2017 r.): [v 2 t.] / red. kolehiia: S. M. Shkarlet [ta in.]. – Chernihiv, 2017. – T. 1. – S. 248–251.
9. Zhara H. I. Struktura indyvidualnoho zdorovia liudyny z pozytsii prychnynno-sistemnoho pidkhodu / H. I. Zhara // Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. prof. Yu. D. Boichuka. – Kharkiv : Vyd. Rozhko S. H., 2017. – S. 26–33.
10. Zhara H. I. Teoretychni osnovy formuvannia kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia vchytelia u suchasni neperervni osviti / H. I. Zhara // Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2. «Health and Environment», edited by Nadiya Skotna. Drohobych : Posvit, 2017. – P. 283–300.

11. Zhara H. I. Formy i metody realizatsii zmistu kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia maibutnikh uchyteliv / H. I. Zhara // Nauka i osvita: Naukovo-praktychnyi zhurnal PNPi imeni K. D. Ushynskoho. – № 8/ CXXXXIX. – Odesa, 2016. (Serii: Pedahohika). – S. 52–57.
12. Zharaia A. I. Zadachy u pryntsyipy raboty studencheskoho nauchno-praktycheskoho kruzhka «Zdorovie i uspek» / A. I. Zharaia // Perspektyvy razvytyia sovremennoho studencheskoho sporta. Itohy vystuplenyi rossyiskyykh sportsmenov na Unyversyade-2013 v Kazani: materyaly Vseross. nauch.-prakt. konf., Kazan, 12–13 dekabria 2013h.; redkoll.: F.R. Zotovaidr. – Kazan, 2013. – S. 234–236.
13. Zharaia A. I. Sokhraneniye professyonalnoho zdorovia budushchykh uchytel'ei v protsesse yndyvidualnoho psykhovaleolohycheskoho konsulytyrovanyia / A. I. Zharaia // Zdorove dlia vsekh: sb. statei V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., UO "Poleskiyi hos. unyversytet", h. Pinsk, 25–26 apreliia 2013 h. / Nats. bank Respublyky Belarus [y dr.]; redkol.: K. K. Shebeko y dr. – Pinsk : PolesHU, 2013. – S. 171–173.
14. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. Ukhvaleno rishenniam kolehii MON 27.10.2016. / Upor. L. Hrynevych ta in.; za zah. red. M. Hryshchenka. – 40 s.
15. Scheuch K. Teachers Health / Klaus Scheuch, Eva Haufe, and Reingard Seibt // Deutsches Ärzteblatt International – 2015. – 112(20). – P. 347–356; DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347.

Жарая А. И. Педагогические технологии формирования компетентности индивидуального здоровьесбережения учителей в процессе профессиональной подготовки и саморазвития

В статье обоснованы и схематично представлены цели, содержание, методы, формы, средства, планируемые результаты и процедура проектирования педагогического процесса педагогической технологии формирования компетентности индивидуального здоровьесбережения учителей в процессе их профессиональной подготовки и саморазвития. Для студентов реализация здоровьесберегающего содержания технологии происходит тремя путями: через воспитательную работу кураторов; путём работы валеологического кружка «Здоровье и успех»; путём внедрения специальных интегрированных учебных курсов на этапе магистерской подготовки. Для учителей в процессе профессионального саморазвития реализация здоровьесберегающего содержания обучения осуществляется путём внедрения в школы специальной программы по формированию индивидуального здоровьесбережения и профилактики профессионального выгорания учителей «Здоровье учителя».

Ключевые слова: учителя, студенты, здоровье, компетентность индивидуального здоровьесбережения, педагогическая технология, профессиональная подготовка, профессиональное саморазвитие.

Zhara H. I. Pedagogical technologies for forming the teachers' individual health preservation competence in the process of professional training and self-development

The article substantiates and schematically presents the purpose, content, methods, forms, means, planned results and the procedure of designing the pedagogical process of the pedagogical technology of forming the individual health preservation competence of teachers in the process of their professional training and self-development. For students, the implementation of health-preserving content of technology occurs in three ways: through the educational work of academic groups' tutors; through the work of the valeological circle "Health and Success"; through special integrated training courses at the master's degree. For teachers in the process of professional self-development, the implementation of health-preserving content of education is carried out by introducing into the institutions of secondary education a special program on the formation of teachers' individual health preservation and occupational burnout prevention "Teacher's Health".

Key words: teachers, students, health, individual health preservation competence, pedagogical technology, professional training, professional self-development.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті розглядаються питання ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців. На підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та власного досвіду виявлено можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки військовослужбовців. Охарактеризовано найефективніші методи та засоби навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а саме змішане навчання, відеоматеріали, хмарні технології тощо. Виділено позитивні чинники інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищують ефективність підготовки військовослужбовців. Обґрунтовано використання інформаційно-комунікаційних технологій, що стає базою для професійної підготовки військовослужбовців та гарантує відповідну якість, варіативність, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу.

Ключові слова: відеоматеріали, засіб навчання, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, метод навчання, хмарні технології, професійна підготовка.

Трансформація сучасної освіти на фоні інформаційної глобалізації стала рушійною силою для нових підходів у професійній підготовці військовослужбовців. Стрімкий розвиток інформаційних технологій пропонує нові напрями інформатизації та їх імплементацію в освітній процес, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців. Саме тому пріоритетним напрямом ефективної професійної підготовки військовослужбовців є використання інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечать успішність оволодіння професійними знаннями та вміннями. Позитивний результат можливий завдяки трансформаціям в освітньому процесі, забезпеченню та впровадженню інформаційних технологій вищих навчальних закладів.

Спрямованість професійної підготовки на використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечить створення нового соціокультурного середовища, тим самим, утворюючи альтернативні способи соціальної взаємодії, що є невід'ємною складовою частиною ефективної професійної діяльності військовослужбовців. Активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі спрямоване на підвищення рівня та якості підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що проблема професійної підготовки військовослужбовців була предметом дослідження багатьох вчених (В. Балашов, В. Кельбя, І. Новак, В. Чернявський, В. Ягупов та ін.). Є чимало наукових праць, присвячених використанню інформаційних технологій у навчальному процесі (М. Варій, С. Глазунов, Л. Іващенко, Ю. Калагін, Л. Сущенко, В. Шаповалова та ін.). Водночас аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців досліджена недостатньо.

Мета статті полягає у виявленні можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. у розділі «Інформатизація освіти» зазначається, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [5].

Інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної підготовки сприяють формуванню інформаційної культури, розвитку індивідуальних здібностей, прагненню до самовдосконалення, розвитку мотивації тощо. Основні сучасні світові тенденції активізації професійної підготовки шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій включають:

- розширення можливостей використання змішаного навчання шляхом всебічного використання соціальних мереж та веб-сервісів;
- використання смартфонів, планшетів та ноутбуків;
- комплексне використання інтерактивних засобів навчання тощо.

Інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати як: засоби навчання; засоби, що вдосконалюють процес викладання; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчальним процесом; засоби комунікації; засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління; засоби автоматизації процесів контролю і корегування результатів навчальної діяльності; засоби організації інтелектуального дозвілля. Оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями є одним з основних компонентів професійної підготовки будь-якого фахівця. Такі технології дають змогу сформувати новий стиль роботи, що дозволяє ефективніше розкривати творчі можливості й інтелектуальний потенціал людини.

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» розуміють як сукупність засобів, методів та прийомів, що використовуються для зберігання, представлення, опрацювання інформації у різному вигляді, яка потрібна для підвищення ефективності певного виду діяльності. До засобів інформаційно-комунікаційних

технологій, які активно використовуються у навчальному процесі, на думку дослідника А. Пилипчука [6], належать: технічні засоби (комп'ютери, комп'ютерні комплекси, мультимедійні дошки та проектори); програмні засоби системного та загального призначення; електронні засоби навчального призначення; засоби для забезпечення роботи мережі Інтернет (сервери, модеми, лінії зв'язку тощо); спеціальний контент навчального призначення, який розміщується у мережі Інтернет; навчально-методичне забезпечення, що супроводжує засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців значно підвищують їх самоосвіту та професійний рівень, дають змогу постійно оновлювати знання, брати участь в обговоренні наукових досліджень, обмінюватися досвідом тощо. Систематичне включення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес військовослужбовців забезпечує формування і розвиток інформаційно-комунікаційної культури військовослужбовців, тобто комплекс понять, уявлень, знань, умінь і навичок, які формують в особистості військовослужбовця певний стиль мислення, що дасть їй змогу ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності тощо.

Інтерактивні методи навчання дають змогу організувати освітній процес так, що більшість військовослужбовців здійснює рефлексію власної навчальної діяльності через оперативне визначення її результатів. Використання мультимедійних технологій структурує та візуалізує інформацію, підсилює мотивацію, активізує пізнавальну діяльність.

Застосування методу «blended learning» сприяє асиміляції та акліматизації до нових моделей навчання, передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що надають необхідну інформацію. Реалізація змішаного навчання як інструмента модернізації сучасної освіти вбачається у створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу, під час яких здійснюється безпосереднє передавання знань і технологій електронного навчання [2].

Для військовослужбовців змішане навчання є універсальним способом освіти, тому що включає в себе як технології традиційного, так і електронного навчання і відповідає індивідуальним їх потребам. Важливою відмінністю змішаного навчання від традиційної моделі навчання є використання комбінації форм навчання в реальному та віртуальному просторі, комбінації традиційних методів навчання з технологіями електронного навчання. Відрізняється воно і від технологій дистанційної освіти, що базується на активному використанні електронної комунікації, при якій слухач та викладач не мають безпосередніх контактів, але перебувають у постійній взаємодії, організованій із допомогою специфічних прийомів дистанційного навчального курсу, форм контролю, особливих методів комунікації, організованих із допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Хмарні технології стають популярними у навчальній практиці, бо передбачають виконання програм, розташованих на зовнішніх серверах. У такому підході програмне забезпечення відстежується й контролюється; управління версіями програмного забезпечення спрощено; небезпеки поширення вірусів зводяться до мінімуму; вихідні дані й отримані файли можна зберігати, управляти централізовано на серверах брандмауерів; можна працювати на простих конфігураціях комп'ютерів [1].

Використання хмарних технологій має ряд переваг перед традиційними технологіями інформаційних технологій:

- здійснюється пошук інформації через автоматизовані інформаційно-пошукові системи;
- здійснюється автоматизоване виконання та перевірка завдань;
- підвищується керованість інфраструктурою інформаційних технологій;
- спрощується управління безперебійністю роботи, завдяки закладеним у концепцію системам резервного копіювання і міграції віртуальних машин;
- не потрібні потужні комп'ютери;
- необмежений обсяг збереження даних;
- доступність із різних пристроїв і відсутня прив'язка до робочого місця;
- забезпечення захисту даних від втрат та виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання, онлайн-тестування, відкритості освітнього середовища.

Загальною перевагою для всіх користувачів хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з комп'ютера чи ноутбука, але також із нетбука, смартфона, планшета, тому що головною вимогою для доступу є наявність інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого сервера.

Одним з ефективних сучасних засобів навчання є відеоматеріал, специфіка якого полягає в тому, що воно дає змогу поєднати зорове та слухове сприйняття типових обставин професійного спрямування та надає змогу слухачеві за допомогою викладача опинитися у ролі активного учасника комунікації. Відео, присвячені біографіям відомих людей, є цікавими для сприйняття та обговорення слухачами. Добре підготовлені такі заняття викладачем активізують увагу, інтерес та комунікацію слухачів. Робота з відеоматеріалами – це дуже ефективна форма навчальної діяльності, яка не тільки активізує увагу, а й сприяє вдосконаленню професійних навичок. Відеоматеріали надають практично необмежені можливості для проведення аналізу, побудованого на порівнянні та зіставленні реалій, а також емоційно впливають на слухачів і слугують стимулом для створення додаткової мотивації в подальшій навчально-пошуковій та творчій діяльності [4].

Інформаційно-комунікаційні технології доцільно розглядати як сукупність методів, прийомів, способів роботи з інформацією, з використанням технічних засобів, яка є обов'язковою складовою частиною професійної підготовки військовослужбовців. Вирішальним фактором якісного успішного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є готовність і здатність викладачів впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальний процес, засвоювати засоби інформаційно-комунікаційних технологій і відповідні методики їхнього використання в навчальному процесі.

На підставі вищесказаного можна виділити позитивні чинники інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищують ефективність підготовки військовослужбовців:

- індивідуалізація та диференціація навчання;
- підвищення активності військовослужбовців під час освітнього процесу;
- допомога в інтенсифікації навчального процесу;
- підвищення мотивації навчання;
- створюють умови для самостійної підготовки;
- сприяють формуванню самооцінки у військовослужбовців;
- створюють комфортне середовище навчання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки військовослужбовців залежить від рівня інформативної компетентності як слухачів, так і викладачів. За умов впевненого володіння навичками роботи з комп'ютерними програмами суб'єктами навчального процесу досягаються досить високі результати, але коли навички роботи з комп'ютером лише формуються, то процес ускладнюється. Таким чином, плануючи заняття із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, необхідно користуватись педагогічною доцільністю застосування того чи іншого методу, а також способом його застосування під час викладання навчального матеріалу. Хоча інформаційно-комунікаційні технології не замінюють традиційні методи навчання, а значно підвищують їх ефективність. Методично обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційних технологій стає базою для професійної підготовки військовослужбовців, що гарантує відповідну якість, варіативність, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів, згідно з думкою О. Федорчук, має відповідати таким цілям: формування чітких уявлень про можливості автоматизованої обробки інформації стосовно фахової діяльності; формування у слухачів компетенції раціонального застосування інформаційно-комунікаційних технологій; формування стійких навичок формалізації фахово-орієнтованих задач, аналізу та структурування інформації (інформаційних потоків) та створення алгоритмів розв'язання таких задач; вироблення та закріплення усвідомлення необхідності творчого підходу до вирішення проблемних професійних ситуацій [7].

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій – це мультицільове вирішення проблеми занять, а саме: вдосконалення навчального процесу, надання можливості дати більший обсяг інформації, розвиток активності слухачів, індивідуалізація та диференціація навчання, урізноманітнення форм роботи на занятті, підвищення мотивації слухачів, розвиток самостійності, послідовності та логічності мислення, контроль знань, умінь та навичок. Досягти вищого та якіснішого рівня професійної підготовки військовослужбовців можна шляхом упровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій.

Використана література:

1. Blended learning / University of Waterloo. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/resources/blended-learning>.
2. Кадемія М. Ю. Сучасні педагогічні технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tipus.khpi.edu.ua/article/viewFile/42189/38662>.
3. Кравченко Г. В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования / Г. В. Кравченко // Известия АлтГУ. – 2014. – № 2 (82). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolsovanie-modeli-smeshannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>.
4. Кустовська І. М. Відеоматеріали професійного спрямування під час вивчення німецької мови / І. М. Кустовська // Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів та сектору безпеки: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (21 квітня 2017 року). – Київ : Національна академія прокуратури України. – 2017. – С. 76–77.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
6. Пилипчук А. Ю. Створення засобів інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти: проблеми і можливі шляхи їх вирішення / А. Ю. Пилипчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/116/102>.
7. Федорчук О. С. Фахово-інформатична компетентність майбутніх правознавців як складова їхньої функціональної готовності / О. С. Федорчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2010_5_16.

References:

1. Blended learning / University of Waterloo [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/resources/blended-learning>.
2. Kademiia M.Y. Suchasni pedahohichni tekhnolohii navchannia doroslykh [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://tipu.khpi.edu.ua/article/viewFile/42189/38662>.
3. Kravchenko H. V. Ispolzovanie modeli smeshannogo obucheniia v sisteme vysshego obrazovaniia // Izvestiia AltHU. – 2014. – № 2(82). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-modeli-smeshannogo-obucheniia-v-sisteme-vysshego-obrazovaniia>.
4. Kustovska I. M. Videomaterialy profesiinogo spriamuvannia pid chas vyvchennia nimetskoï movy // Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv ta sektoru bezpeky: materialy vseukrainskoï naukovo-praktychnoi konferentsii (21 kvitnia 2017 roku). – Kyiv : Natsionalna akademiia prokuratury Ukrainy, 2017. – S. 76–77.
5. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na na 2012–2021 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
6. Pylypchuk A. Y. Stvorennia zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii edynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity: problemy i mozhlyvi shliakhy ikh vyrishennia / A. Y. Pylypchuk // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2008. – № 3. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/iftl/article/view/116/102>.
7. Fedorchuk O. S. Fakhovo-informatychna kompetentnist maibutnikh pravoznavtsiv jak skladova yikhnoï funktsionalnoi hotovnosti / O. S. Fedorchuk // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2010. – Vyp. 5. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_5_16.

Жукевич И. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке военнослужащих

В статье рассматриваются вопросы эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке военнослужащих. На основании проведенного анализа научно-педагогической литературы и собственного опыта выявлены возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки военнослужащих. Охарактеризованы наиболее эффективные методы и средства обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, а именно смешанное обучение, видеоматериалы, облачные технологии и тому подобное. Выделены положительные факторы информационно-коммуникационных технологий, повышающих эффективность подготовки военнослужащих. Обосновано использование информационно-коммуникационных технологий, которое становится базой для профессиональной подготовки военнослужащих и гарантирует соответствующее качество, вариативность, дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса.

Ключевые слова: видеоматериалы, информационно-коммуникационные технологии, метод обучения, облачные технологии, профессиональная подготовка, смешанное обучение, средство обучения.

Zhukevych I. P. Use of information and communication technologies in professional training of servicemen

The article deals with the effective use of information and communication technologies in the professional training of servicemen. Based on the analysis of scientific and educational literature and own experience, the possibilities of using information and communication technologies in the training process of servicemen are revealed. The most effective methods and means of education using information and communication technologies are characterized, namely, mixed training, video materials, cloud technologies, etc. Positive factors of information and communication technologies improving the efficiency of military personnel training are highlighted. The use of information and communication technologies is substantiated, which becomes the basis for the professional training of servicemen and guarantees the appropriate quality, variability, differentiation and individualization of the educational process.

Key words: cloud technologies, information and communication technologies, mixed training, teaching aids, training method, video materials, vocational training.

ЗНАЧЕННЯ АУДІЮВАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕМОВНІЙ МАГІСТРАТУРІ ТА АСПІРАНТІВ

У статті розглядаються значення іноземної мови для формування сучасного фахівця, важливість аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання іноземної мови здобувачами вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантами, зокрема значення аудіювання для сприйняття, розуміння та активної переробки інформації, для розвитку мислення, інтелектуальних здібностей майбутніх магістрів та аспірантів, для формування їх навичок та вмінь обробляти інформацію, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, робити висновки. Аудіювання є основою комунікативної компетенції, оскільки воно забезпечує слухове залучення до спілкування і дає змогу тим, хто навчається, взаємодіяти та спілкуватися, а тому навчання мови значною мірою залежить від цього процесу. Виділяються та описуються характерні особливості процесу аудіювання. Певна увага приділяється аналізу труднощів, які виникають під час аудіювання, їх подоланню, цілям та видам аудіювання, добору матеріалів для аудіювання на цьому етапі навчання іноземної мови.

Ключові слова: аудіювання, здобувач вищої освіти, немовна магістратура, аспірант, іноземна мова, комунікативна компетенція, мовлення, мовленнєва діяльність.

Сучасною наукою вивчено багато закономірностей мовленнєвої діяльності, що дало змогу виділити як основні шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти, зокрема в магістратурі та аспірантурі, комплексність у рішенні практичних та освітньо-виховних і розвиваючих завдань, комунікативне спрямування навчання, наявність мотивації навчання іноземної мови, вибір оптимальних для здобувачів вищої освіти та аспірантів прийомів навчання, форм організації їх діяльності, що забезпечують їх активну участь в оволодінні іноземною мовою, а також форм контролю. Отже, оволодіння іноземною мовою, як і іншими навчальними дисциплінами, здійснює вплив на світогляд того, хто навчається, його психіку, а також збагачує його новими знаннями про мову, і за допомогою мови, крім практичної мети, планується досягнення виховної та освітньої цілей.

Мова як комунікативний засіб виступає в усіх видах мовного спілкування як єдина система, складові частини якої підкоряються цілям вираження тих чи інших розумових форм і категорій. Комунікація завжди передбачає обмін думками, інформацією, інакше кажучи, таке спілкування, яке задовольняє практичні та теоретичні потреби людини в процесі її трудової та соціальної діяльності. У навчальних цілях незалежно від різних видів і форм навчання мови володіння іноземною мовою завжди має розглядатися в плані здатності брати участь у реальному спілкуванні, але не в плані знання окремих елементів мови. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови здобувачами вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантами має на меті таке навчання, яке дає змогу тому, хто навчається, адекватно орієнтуватися в комунікативній ситуації, тобто виконувати тією чи іншою мірою роль справжнього комуніканта в межах конкретного фрагмента спілкування. Спілкування здійснюється в писемній та усній формах. Перша передбачає вміння читати та писати іноземною мовою, а друга – уміння розуміти мову на слух та спілкуватися іноземною мовою.

Аудіювання, тобто сприйняття мови на слух, є складною рецептивною діяльністю, яка пов'язана з сприйняттям, розумінням та активною переробкою інформації, що міститься в усному мовному повідомленні [1, с. 161]. Багато століть тому давньогрецький письменник, історик і філософ-мораліст Плутарх писав, що необхідно вміти слухати, оскільки це уможливить отримання користі навіть від тих, хто погано говорить. Це засіб, за допомогою якого люди отримують велику частину своєї освіти, своєї інформації, свого розуміння світу та людських справ, своїх ідеалів, розуміння цінності [6]. Аудіювання як один із видів мовленнєвої діяльності важливе, оскільки забезпечує залучення (ввід) мовця до мовлення, без чого не може відбуватися навчання мови; усне мовлення забезпечує взаємодію тих, хто навчається, тому що вони мають взаємодіяти для досягнення взаєморозуміння; неспроможність мовця розуміти мову, яку він чує, є, швидше, поштовхом, а не завадою для взаємодії та навчання; автентичне усне мовлення є певним викликом для того, хто навчається, розуміти мову, оскільки носії мови фактично її використовують; вправи, що використовуються при аудіюванні, дають змогу викладачам привернути увагу тих, хто навчається, до нових форм мови (лексики, граматики тощо) [8]. Оволодіння аудіюванням дає змогу реалізувати виховну, освітню та розвивальну цілі.

Оволодіння іноземною мовою має концентруватися на вдосконаленні навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письма), що зводиться до формування комунікативної мовленнєвої компетенції у цих видах. Серед цих чотирьох видів мовленнєвої діяльності саме аудіювання викликає найбільше труднощів, оскільки об'єктивно вивчити сприйняття мовлення важче, ніж породження мовлення, тому багато аспектів аудіювання, його механізми вивчені значно менше, ніж інші аспекти, пов'язані з мовою. Аудіювання і читання належать до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а письмо та мовлення – до продуктивних. Хоча проблемі навчання аудіюванню як найважливішого аспекту в навчанні іноземної мови та одного з важливих складових елементів занять з іноземної мови приділяють певну увагу і його різні аспекти (труднощі при навчанні аудіюванню, взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності при аудіюванні,

мовленнєві вправи для навчання аудіювання, розвиток навичок аудіювання на початковому етапі навчання іноземної мови, формування навичок аудіювання через використання підкастів у межах навчального процесу тощо) досліджували науковці та методисти (І. Бім, І. Верещагіна, Н. Гальскова, С. Гапанова, Н. Гез, Ю. Дубовський, І. Зимня, Е. Ібакаєва, Я. Колкер, І. Круківська, І. Лисовець, М. Ляховицький, Ж. Малиновська, Г. Рогова, Н. Стирник, А. Anderson, S. Brown, N. Guo, T. Kurita, T. Lynch, D. Mendelsohn, J. Richards, D. Riddell, M. Rost, M. Underwood, F. Yagang та інші), багато питань навчання аудіюванню, зокрема в немовній магістратурі та аспірантурі, залишаються недостатньо вивченими. Тому важливо дослідити такі аспекти проблеми, як психологічні передумови та мета навчання аудіюванню в немовній магістратурі та аспірантурі, труднощі, що виникають під час цього процесу, умови їх подолання, рекомендовані для цього завдання та вправи тощо, оскільки, безумовно, навчання аудіюванню здобувачів вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантів має свої відмінності та характерні особливості. Аудіювання є основою комунікативної компетенції, тому що воно забезпечує слухове залучення до спілкування (ввід) і дає змогу тим, хто навчається, взаємодіяти та спілкуватися, а тому навчання мови значною мірою залежить від цього процесу. Воно допомагає слухачеві оволодіти вимовою, логічним наголосом, словником, синтаксисом і розумінням повідомлень, яке може ґрунтуватися лише на інтонації, висоті тону та акценті; а це можливо тільки, коли ми слухаємо. Без відповідного розуміння введення в мовлення навчання просто не може досягти удосконалення. Крім того, без умінь слухати не можна досягти комунікації [5].

Мета аудіювання, яка реалізується в його предметі, полягає в розкритті смислових зв'язків, обміні думками, отриманні нової інформації, що досягається шляхом осмислення зв'язаного мовленнєвого повідомлення, породженого мовцем, яке отримує слухач. Заради досягнення цієї мети необхідно враховувати певні умови, відповідно до яких можна отримати розуміння мовлення на слух: одночасне подолання всіх труднощів сприйняття і розуміння усного мовлення; неусвідомлене сприйняття мовної форми повідомлення; безпосереднє розуміння смислового змісту повідомлення та отримання нової інформації; здійснення прийому інформації синхронно з її однократним представленням. Оволодіння вмінням слухати і розуміти іноземне мовлення пов'язане з великими труднощами, оскільки в цьому разі вибір мовних засобів не залежить від слухача, і йому доводиться пристосовуватися до мовця, орієнтуватися в мовленні, яке він сприймає, мобілізуючи для цього весь свій мовленнєвий досвід як в іноземній, так і рідній мовах. Труднощі можуть бути викликані індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами його сприймання тексту, мовними особливостями мовленнєвого повідомлення, фонетичними особливостями повідомлення. Швидкість викладу матеріалу, неможливість повтору слів, обмежений словниковий запас, відсутність знань, що впливають із контексту, невміння сконцентруватися, навички, такі як намагання розуміти кожне слово, яке чує слухачі, також можуть викликати певні утруднення під час аудіювання [9]. Тому складність оволодіння іноземною мовою передбачає, насамперед, знання всіх елементів, з яких складається повідомлення, текст, – як мовних (володіння фонемним складом, засобами звукової виразності: інтонація, тембр, темп, паузи, логічний наголос, гучність, знання слів, граматичних форм тощо), так і немовних, що беруть участь у формуванні тексту як ланки комунікативного акту. Вміння мобілізувати всі потенційні можливості відіграє велику роль в умовах навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти, тому що реальний запас мовного матеріалу, якому ті, хто навчаються в магістратурі та аспірантурі, не завжди відповідає вимогам, що ставляться до них.

У сприйнятті мовлення, тобто аудіюванні, можна визначити кілька стадій: перехід від акустичного або графічного коду до коду внутрішнього мовлення, розшифровка синтаксичних структур, морфологічних форм, розуміння слів, їх блоків; розуміння загального плану висловлювання, його загального смислу; оцінка змісту висловлювання, його основної думки, оцінка позиції мовця; розуміння вибору форми, стилістичного варіанту, мовних засобів, якщо в цьому є потреба. Особа, що сприймає мовлення, має бути активною, тому що сприйняття мовлення є також творчим процесом, як і породження мовлення. Основні психічні процеси, які відбуваються під час аудіювання, – пам'ять, уява, сприйняття та мислення, що свідчить про те, що аудіювання є частиною розвиваючого навчання, яке формує гармонійно розвинуту творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатну систематизувати та накопичувати знання, здатну до високого самоаналізу, саморозвитку та самокорекції. Розвиваюче навчання сприяє формуванню і розвитку умінь і навичок іншомовної комунікації, розширює світогляд студентів, поглиблює знання про структуру мови, стимулює розвиток і самовдосконалення тих, хто навчається [4]. Навчальну діяльність майбутніх магістрів та аспірантів під час аудіювання можна представити як вирішення певних перцептивно-розумових завдань.

Структура аудіювання містить кілька частин. Розуміння мовлення на слух характеризується за своєю структурою спонукально-мотиваційною частиною. Потреба слухати і, відповідно, його спонукально-мотиваційна сторона визначаються діяльністю мовлення іншого учасника спілкування. Аудіювання як складна, специфічна людська внутрішня діяльність визначається смисловим сприйняттям, яке не може плануватися, бо зміст задається ззовні, не структурується і характер його здійснення не контролюється свідомістю. У процесі аудіювання беруть участь аналіз і синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, на основі яких приймається певне рішення. Це становить аналітико-синтетичну частину структури аудіювання. Результатом слухання є розуміння чи нерозуміння мовленнєвого повідомлення, а його продуктом –

висновок, до якого дійшов слухач у результаті слухання, що є третьою частиною аудіювання – виконавчою. Слухання може мати різні цілі: розуміти; розуміти та запам'ятати; розуміти та оцінити, розуміти і зробити [2, с. 80].

Аудіювання виступає як засіб і як мета навчання. Як засіб навчання воно стимулює навчальну та комунікативну діяльність здобувачів вищої освіти та аспірантів, забезпечує управління процесом навчання, оскільки уможливує зворотний зв'язок і створення сприятливих умов для оволодіння іноземною мовою. Як мета навчання аудіювання забезпечує отримання інформації, обмін думками.

Успіх аудіювання залежить від того, наскільки багатий словниковий запас суб'єкта, чи добре він знає побудову синтаксичних конструкцій, чи володіє фонетичними навичками та вміннями, засобами вираження, чи хороша в нього пам'ять, чи він уважний, виявляє інтерес тощо; від лінгвістичних особливостей – мовних і мовленнєвих та їх відповідності мовленнєвому досвіду та знанням суб'єкта. Знання мови має бути активним, тобто мовленнєві механізми мають працювати точно і швидко, від чого залежить якість повідомлення, яке отримується, успіх мовленнєвої дії.

У пам'яті здобувачів вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантів уже сформувалася певна кількість образів (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних, графічних тощо), які дають змогу здійснювати ідентифікацію одиниць іноземної мови на різних рівнях: фонем, лексем, синтаксичних конструкцій, тобто вони мають певні сформовані мовленнєву, мовну, соціокультурну, компенсаторну та навчально-пізнавальну компетенції, розвинені, зокрема, при навчанні аудіюванню в середній школі та здобуванні вищої освіти за попередні роки навчання, під час яких також удосконалювалися вимова, інтонація, варіанти вживання слів, мовна здогадка. Таким чином, відбувалося засвоєння звукової, графічної та граматичної сторін мови, яка вивчається, та відповідної лексики в об'ємі, передбаченому програмою та відображеному в навчальних матеріалах, що вже уможливило забезпечення користуватися іноземною мовою в комунікативних цілях. Зусилля, які докладалися при навчанні аудіюванню в середній школі та в закладах вищої освіти, мали бути спрямовані на те, щоб матеріал був справді введений у пам'ять тих, хто навчається, зберігався б там і був освоєний настільки активно, щоб вони могли користуватися ним тоді, коли в цьому виникала б потреба. Все це сприяє подоланню деяких фонетичних, лексичних та граматичних труднощів, а також труднощів, викликаних індивідуально-психологічними особливостями слухача, під час використання аудіювання для навчання іноземної мови в немовній магістратурі та аспірантурі. Наприклад, слухачі вже звикли до такого виду мовленнєвої діяльності, вони можуть краще зосередитися під час аудіювання, їхні знання, запас слів і граматичних структур, необхідних для розуміння повідомлення, є вже значно більшими, вони володіють навичками мовлення тощо. Хоча, звичайно, залишається значна частина труднощів, пов'язана з фонетикою (звуки, розуміння інтонації та наголосу тощо), лексикою та граматику (не всі слухачі однаково добре володіють іноземною мовою). Все це необхідно враховувати при доборі матеріалів для аудіювання та розроблення завдань до них, оскільки виділять такі види аудіювання: 1) розуміння основної ідеї тексту; 2) вилучення необхідної інформації, певних деталей, ключових слів; 3) цілісне розуміння всього тексту [7, с. 154–155].

Враховуючи мету навчання іноземної мови здобувачами вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантами (формування у них іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції, що дає їм змогу інтегруватися в міжнародне професійне середовище і використовувати професійну іноземну мову як засіб міжкультурного і професійного спілкування) та Рекомендації Ради Європи, які передбачають досягнення випускниками закладів вищої освіти рівня B2, у рамках якого необхідно сформувати навички та вміння загального слухання (розуміти нормативне усне мовлення, живе або в запису, як на близькі, так і на незнайомі теми, що звичайно зустрічаються в особистому, суспільному, академічному або професійному житті [3, с. 66]), а також те, що аудіювання передбачає повне розуміння основного змісту тексту, вибіркоче розуміння необхідної певної інформації або часткове розуміння повідомлення і незначну кількість годин, яка відводиться на курс іноземної мови, на наш погляд, на цих етапах навчання іноземної мови варто зосередитися на коротких загальнонаукових (що стосуються фаху майбутніх магістрів та аспірантів) автентичних текстах, доступних за змістом та мовним складом, а також на завданнях, пов'язаних із розпізнаванням та відтворенням того, що було прослухано.

Таким чином, аудіювання, з якого починається оволодіння усною комунікацією, дає змогу здобувачам вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантам удосконалити своє володіння звуковою стороною мови, що вивчається, значно збагатити свій лексичний склад, активно засвоюючи нову лексику, пов'язану з фахом, глибше розуміти граматичні структури цієї мови, розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу, вміння слухати і розуміти прослухане, здатність виконувати такі складні розумові операції, як синтез, аналіз, порівняння, конкретизація, індукція, дедукція тощо, а отже, воно дозволяє вирішувати комунікативні завдання не тільки в професійній, але й щоденній і соціокультурній сферах. Аудіювання тісно пов'язано з іншими видами мовленнєвої діяльності в рамках єдиної системи навчання іноземної мови, тому його активне використання сприяє ефективнішому її оволодінню. Вимоги до рівня володіння випускниками закладів вищої освіти та науковцями іноземною мовою, що постійно зростають, вимагають обов'язкового використання аудіювання в навчальному процесі.

Використана література:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Ибакаева Е. К. Аудирование как вид учебной деятельности / Е. К. Ибакаева // Педагогическое образование. – 2009. – № 2. – С. 78–83.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Юрчук Л. В. Развивающее обучение в аспекте обучения иностранному языку / Л. В. Юрчук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dspace.nuft.edu.ua/jspul/bitstream/123456789/15220/1/Yurchuk.pdf.
5. Croom Helm Cross D. Teach English / D. Croom Helm Cross. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
6. Guo N. An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement / N. Guo, R. Wills // AER Journal. 2006. – Available at: <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>
7. Riddell D. Teach English as a foreign language: teach yourself / D. Riddell. – London: Teach yourself. – 2010. – 352 p.
8. Rost M. Introducing listening / M. Rost. – London: Penguin books, 1994. – 192 p.
9. Underwood M. Teaching listening / M. Underwood. – New York: Longman, 1989. – 128 p.

References:

1. Galskova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoye posobiye / N. D. Galskova, N. I. Gez. – Moscow : Izd. tsentr “Akademiy”, 2006. – 336 s.
2. Ibakayeva E. K. Audirovaniye kak vid uchebnoy deyatel'nosti / E. K. Ibakayeva // Pedagogicheskoye obrazovaniye. – 2009. – No 2. – S. 78–83.
3. Zagalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya. – Kyiv : Vyd-vo Lenvit, 2003. – 273 s.
4. Yurchuk L. V. Razvivayushchee obucheniye v aspekte obucheniya inostrannomu yazyku / L. V. Yurchuk. – Available at: dspace.nuft.edu.ua/jspul/bitstream/123456789/15220/1/Yurchuk.pdf.
5. Croom Helm Cross D. Teach English / D. Croom Helm Cross. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
6. Guo N. An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement / N. Guo, R. Wills // AER Journal. – Available at: <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>.
7. Riddell D. Teach English as a foreign language: teach yourself / D. Riddell. – London: Teach yourself. – 2010. – 352 p.
8. Rost M. Introducing listening / M. Rost. – London: Penguin books, 1994. – 192 p.
9. Underwood M. Teaching listening / M. Underwood. – New York : Longman, 1989. – 128 p.

Зеленская Е. П. Значение аудирования в обучении иностранному языку соискателей высшего образования в неязыковой магистратуре и аспирантов

В статье рассматриваются значение иностранного языка для формирования современного профессионала, важность аудирования как одного из видов речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка соискателями высшего образования в неязыковой магистратуре и аспирантами, в частности, значение аудирования для восприятия, понимания и активной переработки информации, для развития мышления, интеллектуальных способностей будущих магистров и аспирантов, для формирования их навыков и умений обрабатывать информацию, анализировать, синтезировать, обобщать и делать выводы. Аудирование является основой коммуникативной компетенции, потому что оно обеспечивает приобщение к речи и позволяет тем, кто обучается, взаимодействовать и общаться, а поэтому изучение языка в значительной степени зависит от этого процесса. Выделяются и описываются характерные особенности процесса аудирования. Определенное внимание уделяется анализу трудностей, возникающих во время аудирования, их преодолению, целям и видам аудирования, подбору материалов для аудирования на этом этапе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: аудирование, соискатель высшего образования, аспирант, неязыковая магистратура, иностранный язык, коммуникативная компетенция, речь, речевая деятельность.

Zelenska O. P. The importance of listening comprehension in foreign language learning of students taking the non-linguistic Master's course and post-graduates

This article aims to investigate the importance of a foreign language for forming a modern professional, the significance of listening comprehension as one of the types of speech activity in the process of foreign language learning by students taking a non-linguistic Master's course and post-graduates, particularly the importance of listening comprehension for acquiring, understanding and active processing the information, for developing thinking, intellectual abilities of future masters and post-graduates, for forming their skills and habits to process information, to analyze, synthesize, generalize and make conclusions. Listening comprehension is the basis of the communicative competence because it makes the input to speech possible and helps those who learn to interrelate and communicate; that is why language learning depends on this process to a great extent. The characteristic peculiarities of listening comprehension are marked out and identified. Certain attention is paid to analyzing the difficulties pertaining to listening comprehension, their overcoming, aims and types of listening comprehension, choosing the materials for listening comprehension at this stage of learning a foreign language.

Key words: listening comprehension, student, post-graduate, non-linguistic Master's course, foreign language, communicative competence, speech, speech activity.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У БЕЗМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

Стаття містить аналіз сучасних досліджень, спрямованих на вивчення теоретичних засад формування експресивного мовлення у безмовленнєвих дітей. Останнім часом в Україні логопеди акцентують на збільшенні кількості дітей, в яких відсутнє мовлення. Загальним для всіх цих дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися в ситуації, підвищена емоційна виснаженість. У процесі викладу матеріалів статті зазначено, що на початкових етапах роботи із безмовленнєвими дітьми цілі та завдання її будуть подібними, незалежно від етіопатогенезу та механізмів мовленнєвого порушення (розвиток мовленнєвої ініціативи, створення мотивації до мовленнєвої діяльності одночасно зі збагаченням внутрішнього і зовнішнього лексику; формування у дитини здатності до створення внутрішнього плану, програми висловлювання). Розширення та збагачення словникового запасу відбувається шляхом засвоєння різних частин мови: іменників, дієслів, прикметників, прислівників. Метою подальших етапів мовленнєвого розвитку є формування фразового та зв'язного мовлення. Корекційну роботу з розвитку мовлення варто проводити поетапно з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Ключові слова: експресивне мовлення, безмовленнєві діти, стимулювання, мотивація, мовленнєве висловлювання.

Останнім часом в Україні логопеди акцентують на збільшенні кількості дітей, в яких відсутнє мовлення. Ці діти, як правило, мають комплексне органічне порушення. Їх група неоднорідна. У неї входять діти з моторною та сенсорною алалією, анартрією, раннім дитячим аутизмом, інтелектуальною недостатністю, порушенням слуху. Загальним для всіх цих дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися в ситуації, підвищена емоційна виснаженість. Ці діти мають загальну моторну незграбність, зниження працездатності, уваги, пам'яті, рухову розгальмованість або загальмованість. Все це заважає повноцінному розвитку мовлення і взаємодії дитини з навколишнім світом.

Із точки зору нейропсихологічного підходу, труднощі безмовленнєвих дітей пов'язані із внутрішньоутробною або ранньою дисфункцією певних структур головного мозку (насамперед стовбурових). Тому для розвитку їх психічних функцій і профілактики вторинних відхилень у структурі дефекту необхідна своєчасна та комплексна робота.

Проблему дизонтогенезу мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення досліджували О. Вінарська, Н. Жукова, Л. Журба, Д. Ісаєв, О. Корнєв, В. Лукашук, Л. Мастоюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет тощо. Дослідження функціонування мовленнєвої здібності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення представлено в роботах Т. Візель, Ж. Глозман, Б. Гриншпун, Г. Жаренкової, Н. Жукової, Р. Левіної, А. Маркової, Н. Мікляєвої та ін.

На думку нейропсихологів і нейрофізіологів Р. Левіної, А. Семенович, Г. Волкової, В. Ковшікова, Є. Соботович, З. Агранович, необхідною передумовою для забезпечення цілісної психічної діяльності є формування спільної роботи півкуль головного мозку. Вербальна діяльність організовує взаємозв'язок центрів сприймання мовлення (центр Верніке) та її відтворення – вимови (центр Брока) і локалізується у правшів у лівій півкулі. Кожна з півкуль формує свої принципи організації мовлення: права півкуля формує цілісність смислового змісту, забезпечує емпіричне і образне (метафоричне) мислення, створює асоціації на основі наочно-чуттєвих уявлень про предмет; ліва півкуля забезпечує теоретичне мислення, граматичне оформлення і висловлювання та характеристику властивостей предмета [4, с. 24].

На сучасному етапі вітчизняною логопедією накопичений великий досвід діагностики та корекції порушень імпресивного мовлення в дітей із різними мовленнєвими порушеннями (Е. Бейн, Т. Горюнова, Р. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Спірова, Н. Трауготт, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.). Дослідники вважають, що одним із провідних напрямів роботи з розвитку мовлення дітей є формування мотивації до вербального спілкування.

Мета статті – висвітлити теоретичні засади формування експресивного мовлення у безмовленнєвих дітей.

Як зазначають фахівці галузі логопедії, для повноцінного розвитку мовлення необхідні: вроджена мовленнєва здатність, первинно збережений інтелект, стимули із зовнішнього середовища, мотивація до мовленнєвого висловлювання та повноцінність функціонування провідних шляхів між окремими аналізаторами, за допомогою яких передається інформація.

І. Марченко доводить, що навчання та виховання дитини із тяжкою мовленнєвою патологією має здійснюватися з позиції індивідуально диференційованого підходу, що передбачає особливості розвитку кожної дитини, з одного боку, і особливості групи загалом, з іншого. Зміст корекційного навчання визначається рівнем психофізичного, в тому числі і мовленнєвого, розвитку дитини [5, с. 52].

На початкових етапах роботи із безмовленнєвими дітьми цілі та завдання її будуть подібними, незалежно від етіопатогенезу та механізмів мовленнєвого порушення. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальною є розробка освітніх програм і педагогічних технологій, що забезпечують всебічний розвиток дітей із порушеннями в розвитку.

Основними завданнями логопедичної роботи з безмовленнєвими дітьми на початкових етапах О. Грибова визначає розвиток мовленнєвої ініціативи, створення мотивації до мовленнєвої діяльності одночасно зі збагаченням внутрішнього і зовнішнього лексикону, формування у дитини здатності до створення внутрішнього плану, програми висловлювання (спочатку – примітивного) [2, с. 18].

На початковому етапі роботи з дітьми із ТПМ вирішуються такі завдання:

- 1) стимуляція мовленнєвої та психічної активності;
- 2) розвиток емоційного спілкування з дорослим (експресія педагога на кожному з етапів заняття сприяє розвитку уміння наслідувати й емоційно налаштовує дітей на сприймання і відтворення мовлення);
- 3) удосконалення здатності до наслідування дій (ехопраксія) дорослого й однолітків та мовленнєвому наслідуванню – ехолалії;
- 4) розвиток і корекція психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності: різних видів сприймання, фізіологічного та мовленнєвого дихання, артикуляційних навичок;
- 5) формування мотиваційно-спонукального рівня мовленнєвої діяльності;
- 6) формування внутрішнього та зовнішнього лексикону (номінативного, предикативного і атрибутивного), що забезпечує мінімальне спілкування;
- 7) формування початкових навичок граматичного (морфологічного і синтаксичного) структурування мовленнєвого висловлювання;
- 8) профілактика виникнення вторинних мовленнєвих порушень [6, с. 220].

Для реалізації завдань логопедичної роботи із безмовленнєвими дітьми використовують такі засоби: ігри та вправи на активізацію усіх вищих психічних функцій; ігри та вправи на регуляцію м'язового тону дітей, що дають змогу коригувати поведінку дітей, впливати на емоційно-особистісну сферу; самостійну ігрову діяльність; ігри, які формують структуру мовленнєвої діяльності на всіх рівнях (від мотиваційно-спонукального до виконавчого); організоване корекційно-розвивальне середовище; організоване сімейне виховання дітей.

А. Бітова зазначає, що під час емоційного збудження у дитини підвищується рухова активність, а це, своєю чергою, викликає у неї почуття радості. Практика показує, що активні рухи ліктьового і плечового суглобів руки викликають найбільш сильний руховий імпульс, який легко поєднується з мимовільним різким видихом, а він, своєю чергою, з мимовільною голосовою реакцією. Поєднання останньої з різким рухом сприяє залученню в роботу механізму управління мовленням. Відчувши можливість вільного мимовільного вимовлення звуку в момент руху (кидка), дитина вдосконалює свої мовленнєві можливості, підбирає різні емоційні вигуки, наслідуючи логопеда [1, с. 45].

Одночасно із вдосконаленням мовленнєвих можливостей ускладнюються і примножуються рухи руки, переходячи від активності плечового і ліктьового суглобів до дрібної моторики пальців. Поступова модифікація природної голосової реакції в мовленнєві звуки, склади, слова допомагає вибудовувати граматично вірне розгорнуте мовлення.

Вся робота з формування і розвитку мовлення базується на доступному для дитини вираженні думок і бажань (жести, супроводжувані звуком). Кожен звук супроводжується рухом, а кожен рух – звуком [3, с. 26].

Працюючи над стимуляцією мовленнєвого розвитку безмовленнєвих дітей, варто дотримуватися таких дидактичних принципів:

- принцип комплексності (лікарі, інструктор ЛФК, інструктор із фізичної культури, музичний керівник, вихователі, батьки);
- принцип опори на різні аналізатори (зоровий, слуховий, кінестетичний, руховий);
- принцип опори на збережені ланки порушеної функції, компенсаторні можливості;
- принцип поетапного формування розумових дій (за П. Гальперінім);
- принцип врахування зони найближчого розвитку (за Л. Виготським).

Робота зі стимуляції мовленнєвого розвитку немовленнєвих дітей – тривалий і важкий процес. Він включає в себе численні напрями та різноманітні її види: корекційні, виховні, навчальні, розвивальні.

Зважаючи на завдання розвитку мовлення, варто підбирати методи і прийоми, спрямовані на розвиток мовленнєвої активності дошкільників. Науковці (Є. Перовський, Є. Голант, Д. Лордкіпанідзе та ін.) виділяють три групи методів: словесні, наочні, практичні (наочні методи: спостереження за живими об'єктами; спостереження в природі; екскурсії; розглядання іграшок, предметів і картин; образотворча наочність; практичні методи: дидактичні ігри та вправи; пальчикові ігри; ігри хороводів; гри-драматизації; інсценування; ігри-сюрпризи; ігри з правилами; словесні методи: читання потішок, віршів, казок із використанням наочності; читання і розповідання оповідань, заучування віршів з використанням наочності).

На початковому етапі логопедом ставиться низький рівень вимог до мовлення дитини. Він стежить тільки за тим, щоб дитина вимовляла лише доступні та бажані слова, не відчувала труднощів у підборі мовленнєвих засобів. Якщо виникають мовленнєві труднощі, логопед дає зразок, стимулює мовлення дитини та створює постійну ситуацію успіху.

При переході до роботи над «стилем», використовуючи вміння вимовляти звук у момент дії, формується складова структура шляхом повторення однакових звуків і рухів. Увагу дитини варто звертати на необхідність чіткої вимови звуків і складів протягом кількох повторень.

При роботі над «словом» діти знайомляться з ритмічним малюнком висловлювання, римою, мелодикою мови. Кожне своє висловлювання логопед має вимовляти співучо, перебільшуючи інтонацію. У подальшому в лексику дитини поступово вводяться нові слова [6, с. 219].

У процесі формування лексики немовленнєвих дітей варто враховувати такі принципи: словник дитини розвивається паралельно з розвитком розумових операцій та на їх основі; багаторазове повторення нового слова (як показали дослідження М. Полякової, з боку дорослого потрібно від 70 до 90 повторень нового слова, перш ніж у дитини закріпиться його самостійне вживання); формування лексичної складової частини відбувається на кожному занятті та у вільній діяльності [7, с. 34].

Розширення та збагачення словникового запасу відбувається шляхом засвоєння різних частин мови: іменників, дієслів, прикметників, прислівників. Лексичний матеріал охоплює найбільш важливі та близькі дитині цього віку теми. Для актуалізації словника в арсеналі педагогів і батьків має бути найрізноманітніша наочність: картинки, фотографії, муляжі.

Метою наступного етапу є формування фразового мовлення на тлі ускладнення словника і структури фрази. Цей етап найбільш важливий у психологічному плані. Дитина вже може висловлювати свої думки у вигляді інтонаційно оформленого і повноцінного за складовою характеристикою висловлювання. Основне завдання в роботі над висловлюванням – виховувати у дитини потребу в правильному звуковому оформленні свого виступу [1, с. 50].

Формування зв'язного мовлення допомагає закріпленню отриманих раніше навичок, розвитку розуміння мовлення, граматичної складової частини мовлення. Головне завдання – навчити дитину допомагати собі у важких ситуаціях жестами, кроками, стрибками, ударами.

Отже, проблема формування експресивного мовлення у безмовленнєвих дітей є достатньо актуальною в умовах сьогодення. Дослідники проблеми формування мовленнєвого висловлювання зазначають, що одним із важливих етапів розвитку мовлення є стимулювання мотивації до вербального спілкування. Формою організації дітей можуть бути як спеціально організовані заняття, так і повсякденне життя дітей. Стимулювання активного мовлення дитини досягається шляхом комплексного використання різноманітних прийомів і методів (словесних, наочних, практичних). Наступними етапами розвитку мовлення є збагачення словникового запасу, формування фразового та зв'язного мовлення. Корекційну роботу з формування експресивного мовлення варто проводити поетапно з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні проблеми формування мотивації до вербального вираження думок у безмовленнєвих дітей.

Використана література:

1. Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы / А. Л. Битова // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. – Москва: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 44–52.
2. Грибова О. Е. Что делать если ваш ребёнок не говорит / О. Е. Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 48 с.
3. Дедухина Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком / Г. В. Дедухина, Е. В. Кирилова. – Москва: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. – 88 с.
4. Кузьмина Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – Москва, 1977. – 43 с.
5. Марченко І.С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / І.С. Марченко // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 52–56.
6. Никитенко А. В. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей [Текст] / А. В. Никитенко, Е. А. Фролова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 218–222.
7. Полякова М. А. Как правильно учить ребёнка говорить / стимулирование развития речи детей, предупреждение и коррекция речевых нарушений, постановка речи у неговорящих детей / М. А. Полякова. – Москва: ЛОГО ЭЙДОС, 2014 – 68 с.

References:

1. Bitova A. L. Formirovaniye rechi u detey s tyazhelyimi rechevymi narusheniyami: nachalnyye etapy raboty / A. L. Bitova // Osobyu rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi: Nauchno-prakticheskiy sbornik. – Moscow: Tsentr lechebnoy pedagogiki, 1999. – Vyp. 2. – S. 44–52.
2. Gribova O. E. Chto delat esli vash rebenok ne govorit / O. E. Gribova. – Moscow: Ayris-press, 2004. – 48 s.
3. Dedyukhina G. V. Uchimsya govorit. 55 sposobov obshcheniya s negovoryashchim rebenkom / G. V. Dedyukhina, E. V. Kirilova. – Moscow: Izdatelskiy tsentr «Tekhinform» MAI, 1997. – 88 s.
4. Kuzmina N. I. Vospitaniye rechi u detey s motornoy alaliyey / N. I. Kuzmina, V. I. Rozhdestvenskaya – Moscow, 1977 – 43 s.
5. Marchenko I. S. Osobly'vosti logopedy'chnoyi roboty' z dit'my' doshkil'nogo viku z tyazhky'my' porushennyamy' movlennya / I. S. Marchenko // Logopediya. – 2013. – № 3. – S. 52–56.
6. Nikitenko A.V. Priyemy aktivizatsii rechevoy deyatelnosti u negovoryashchikh detey [Tekst] / A. V. Nikitenko, E. A. Frolova // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm. aprel 2015 g.). – Perm: Merkurii, 2015. – S. 218–222.
7. Polyakova M. A. Kak pravilno učit rebenka govorit / stimulirovaniye razvitiya rechi detey. preduprezhdeniye i korrektsiya rechevykh narusheniy. postanovka rechi u negovoryashchikh detey / M. A. Polyakova – Moscow: LOGO EYDOS, 2014 – 68 s.

Зелинская-Любченко Е. А. Теоретические основы формирования экспрессивной речи у безречевых детей

Статья содержит анализ современных исследований, направленных на изучение теоретических основ формирования экспрессивной речи у безречевых детей. В последнее время в Украине отмечается увеличение количества детей, у которых отсутствует речь. Общим для всех этих детей является отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, повышенная эмоциональная истощаемость. В ходе изложения материалов статьи указано, что на начальных этапах работы с безречевыми детьми цели и задачи будут подобными, независимо от этиопатогенеза и механизмов речевого нарушения (развитие речевой инициативы, создание мотивации к речевой деятельности одновременно с обогащением внутреннего и внешнего лексикона; формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания). Расширение и обогащение словарного запаса происходит за счет усвоения различных частей речи: существительных, глаголов, прилагательных, наречий. Целью следующих этапов речевого развития является формирование фразовой и связной речи. Коррекционную работу по развитию речи следует проводить поэтапно с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Ключевые слова: экспрессивная речь, безречевые дети, стимулирование, мотивация, речевое высказывание.

Zelinska-Liubchenko K. O. Theoretical bases of the formation of expressive speech in speechless children

The article contains an analysis of modern studies aimed at studying the theoretical foundations for the formation of expressive speech in speechless children. Recently, there has been an increase in the number of children in Ukraine who have no speech. Common to all these children is the lack of motivation to communicate, inability to navigate the situation, increased emotional exhaustion. During the presentation of the materials of the article it is stated that at the initial stages of work with speechless children the goals and tasks will be similar; regardless of etiopathogenesis and mechanisms of speech disturbance (development of speech initiative, creation of motivation for speech activity simultaneously with enrichment of internal and external lexicon; the formation of a child's ability to create an internal plan, program utterances). Expansion and enrichment of the vocabulary occurs due to the assimilation of various parts of speech: nouns, verbs, adjectives, adverbs. The goal of the following stages of speech development is the formation of phrase and coherent speech. Corrective work on the development of speech should be carried out in stages, taking into account the individual characteristics of each child.

Key words: expressive speech, speechless children, stimulation, motivation, speech utterance.

ОЦІНКА РІВНЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ РОЗДІЛІВ КУРСУ ФІЗИКИ

Стаття присвячена пошуку шляхів вдосконалення методики навчання фізики учнів старших класів та з'ясуванню причин низької навчально-пізнавальної активності. У статті наводиться аналіз проведеного авторами дослідження рівня інтересу учнів до вивчення різних розділів шкільного курсу фізики. Дослідження проводилося шляхом анкетного опитування учнів старших класів і дозволило визначити причини низької активності учнів у процесі вивчення певних розділів курсу фізики, оцінити рівень складності засвоєння навчального матеріалу кожного з них. Дослідження дозволяє ввести відповідні корективи у планування та організацію навчального процесу, вибір форм і методів навчання фізики учнів старших класів. Також наводяться результати самооцінки учнів рівня їх інтересу до вивчення таких предметів, як фізика, математика, біологія та хімія.

Ключові слова: навчання фізики, навчально-пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, навчальний процес.

Якість навчання фізики залежить від рівня пізнавальної активності учнів, їх творчих здібностей та прагнення до отримання нових знань. Тому однією з основних проблем, які постають перед учителем, є збудження інтересу учнів до вивчення фізики. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики є запорукою успішного вивчення предмета. Реалізація цих вимог неможлива без формування мотивів навчання, головним із яких є інтерес до предмета.

Якість засвоєння навчального матеріалу залежить від розуміння учнями принципів побудови теорій із різних розділів курсу фізики, рівня узагальнень та фізичної суті основних понять. Глибоке розуміння учнями матеріалу, що вивчається, розвиток їх мислення неможливо забезпечити без організації ефективної систематичної і цілеспрямованої самостійної роботи. Для забезпечення ефективного управління навчальним процесом, спрямованим на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, необхідно визначити причини і рівень їх зацікавленості різними розділами курсу фізики.

У своїх працях М.І. Садовий, В.П. Вовкотруб і О.М. Трифонова зазначають, що у процесі вивчення навчального матеріалу з фізики необхідно забезпечити формування умінь навчатися протягом всього життя, сформуванню умінь самостійно здобувати знання, збагатити пам'ять учнів, розвинути їх мислення і творчі здібності, підготувати до свідомого вибору професії [1].

Теоретичну концепцію цілеспрямованого управління пізнавальною діяльністю в навчанні фізики розглядав П.С. Атаманчук. Вчений займався структурою і змістом моделі середньої фізичної освіти стосовно змістової, організаційної та операційної складових частин навчально-пізнавальної діяльності, визначив технологічну схему виділення і встановлення ієрархії еталонів засвоєння пізнавальної фізичної задачі на основі окреслення головних її параметрів та простежування протікання в часі процесу формування фізичного знання [2].

Мотиви та організацію самостійної пізнавальної діяльності досліджували у своїх роботах В.Д. Шарко та А.О. Солодовник. Вчені запропонували для оновлення форм організації самостійної пізнавальної діяльності учнів із фізики використовувати програмно-технічні засоби на виявлення особливостей мотивації пізнавальної діяльності учнів [3; 4].

Розвитком пізнавальної активності учнів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу присвячені роботи Л.О. Лісіної. Авторка зазначає, що ефективність і результативність розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання математики і фізики забезпечується завдяки методам активізації навчання в умовах раціонального поєднання організаційних форм навчання на основі нових технологій. До основних складових частин навчального процесу слід віднести закріплення і вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності через систему пізнавальних завдань, розв'язання яких потребує використання модульного підходу до навчання і виховання, мотивації пізнавальної діяльності [5, с. 12].

Особливостями формування мотиваційної сфери учнів основної школи до вивчення фізики займалися Л. В. Мініч, Л. Ю. Благодаренко, М. І. Шут. Вчені стверджують, що однією з найважливіших особливостей формування мотивації учнів основної школи є високий рівень фундаментальності діючої програми з фізики [7; 8].

Мета статті – аналіз результатів проведеного дослідження на предмет оцінки рівня зацікавленості учнів до вивчення різних розділів шкільного курсу фізики.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження активності учнів у навчально-пізнавальної діяльності показав, що рівень зацікавленості учнів будовою навколишнього світу можна оцінити як середній. Вміння використовувати набуті знання на практиці у сьогоденні та майбутньому також мають середній рівень. Результати дослідження показали, що існує прямий взаємозв'язок між пізнавальним інтересом учнів та їх зацікавленістю процесами, що відбуваються у навколишньому світі, поясненням фізичних явищ у побуті, вміннями та навичками застосовувати свої знання на практиці [6].

У нашому дослідженні ми аналізували рівень зацікавленості учнів різними розділами курсу фізики, а саме механікою, молекулярною фізикою та термодинамікою, електрикою і магнетизмом, оптикою, атомною і ядерною фізикою. В опитуванні взяли участь 252 учні старшої школи загальноосвітніх закладів освіти Запорізької області та деяких районів Херсонської області. Учням було запропоновано анкети для виявлення рівня зацікавленості фізикою. Відповіді оцінювалися за десятибальною шкалою (від 0 до 9) та умовно були поділені на три рівні: низький (від 0 до 3), середній (від 4 до 6) та високий (від 7 до 9).

На першому етапі дослідження учням було запропоновано оцінити рівень своєї зацікавленості вивченням розділу «Механіка». Результати анкетування дали змогу визначити рівень інтересу учнів до першого розділу, з якого починається вивчення систематичного курсу фізики в старшій школі. Важливість даного курсу в загальній структурі фізичних знань складно переоцінити. У цьому розділі закладаються основи найпростіших форм руху матерії, міститься матеріал, що не створює значних труднощів для учнів під час формування початкових фізичних уявлень, закладається фундаментальна основа для подальшого вивчення інших розділів курсу фізики. Результати опитування показали, що середній рівень пізнавального інтересу становив 38,5%. Відповідно низький рівень за визначеною шкалою складав 36,5%, а високий – 25% (рис. 1).

Подальшим кроком нашого дослідження було виявлення рівня зацікавленості учнів розділом «Молекулярна фізика та термодинаміка». Цей розділ фізики є наступним після вивчення механіки і також відіграє важливу роль у подальшому вивченні фізики. В цьому розділі закладаються основи для вивчення мікрооб'єктів.

Перехід від вивчення макрооб'єктів до мікрооб'єктів викликає певні труднощі в учнів. Формування уявлення про мікросвіт та його закономірності дає змогу ознайомити учнів не тільки зі специфічним рухом молекул і їх взаємодією, а й із принципово новими для школярів статистичним і термодинамічним підходами до їх вивчення. За результатами опитування можна зробити висновок, що зацікавленість молекулярною фізикою на низькому рівні складає 50,4%. Середній і високий рівень становлять відповідно 29,4% та 20,2% (рис. 2).

Аналіз результатів опитування дозволив зробити висновок, що низький інтерес до цього розділу зумовлений специфічною структурою розділу та методами і засобами його вивчення, адже учні вивчають поведінку якісно нового матеріального об'єкта – системи, яка складається з великої кількості частин (атомів, молекул) – і притаманну лише цьому об'єкту нову форму руху (теплову).

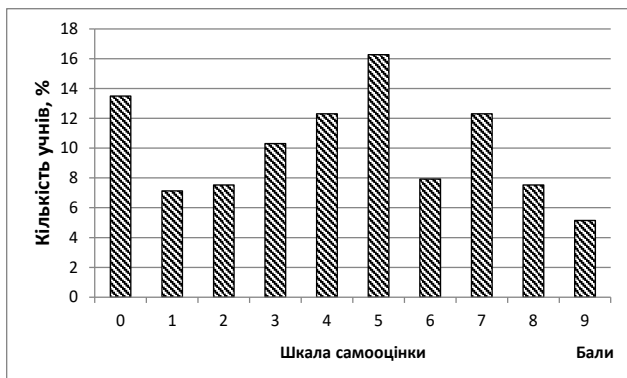


Рис. 1. Самооцінка учнів рівня інтересу до вивчення розділу «Механіка»



Рис. 2. Самооцінка учнів щодо інтересу вивчати розділ «Молекулярна фізика та термодинаміка»

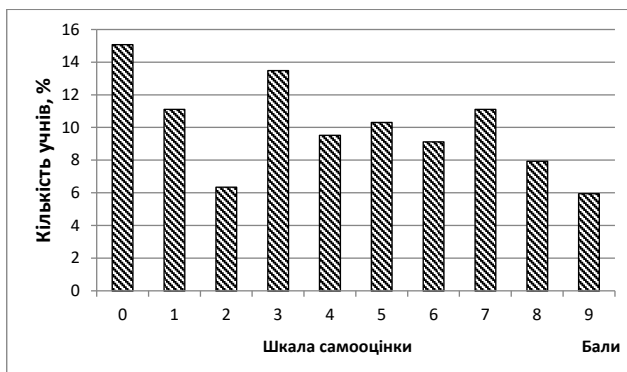


Рис. 3. Оцінка учнів рівня їх інтересу до вивчення розділу «Електрика і магнетизм»

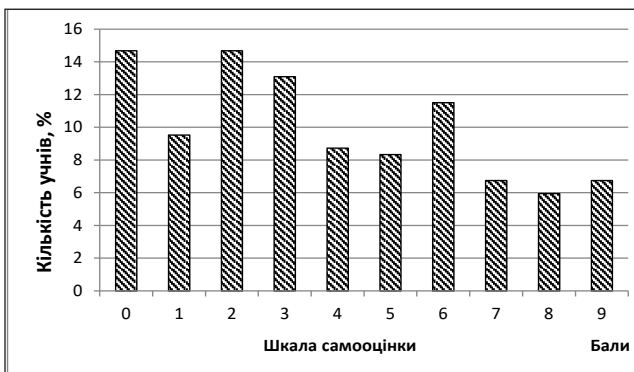


Рис. 4. Самооцінка учнів рівня інтересу до розділу «Оптика»

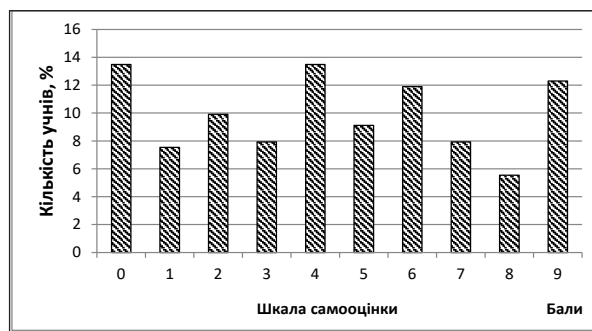


Рис. 5. Самооцінка учнів рівня інтересу до вивчення розділу «Атомна і ядерна фізика»

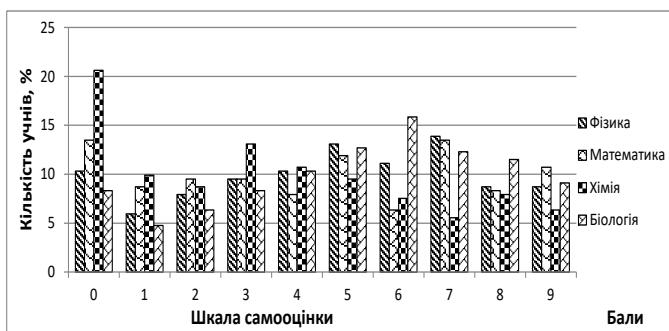


Рис. 6. Самооцінка учнів рівня їх інтересу щодо вивчення предметів природничо-математичних циклу

Вирішальну роль у процесі формування в учнів наукової картини світу відіграє вивчення основ класичних теорій фізичних взаємодій. Однією з таких взаємодій є електромагнітна, яку описує теорія електромагнітного поля. Побудована на принципах концепції близькодії, вона дає змогу формувати в учнів уявлення про електромагнітне поле, його властивості та взаємодію з речовиною. Дослідження рівня інтересу до вивчення розділу «Електрика і магнетизм» показав, що 46% учнів оцінюють свій рівень зацікавленості розділом як низький, 29% – як середній, 25% – як високий (рис. 3).

Спираючись на результати анкетного опитування, можна зробити висновок, що розділ «Електрика і магнетизм» цікавий для тих учнів, які схильні до пояснення природних та побутових явищ.

Також нами було визначено рівень інтересу учнів старших класів до вивчення розділу «Оптика». Оптичні методи дослідження речовин, пізнання навколишнього світу в цілому знаходять широке застосування не тільки у фізиці, а й у інших науках. Учням було запропоновано оцінити власну зацікавленість цим розділом. Найбільша кількість учнів оцінили свій рівень інтересу до вивчення розділу як низький (52% опитаних), середній – 28,6%, високий – 19,4% (рис. 4).

Розділ «Атомна і ядерна фізика» є завершальним в курсі фізики. У розділі учні узагальнюють відомості про будову атома, що були отримані у процесі вивчення фізики і хімії, вводяться поняття про природну радіоактивність, склад ядра атома і використання атомної енергії. За змістом і структурою розділ формує уявлення про будову речовини, у якому молекулярно-кінетична теорія доповнюється положеннями класичної електронної теорії та квантової фізики. Опанування цього розділу не лише уможливило суттєве поповнення знань учнів новими, сучасними уявленнями про будову речовини, а й відкриває перспективи вивчення природи. Незважаючи на сучасний характер змісту розділу, школярі мають достатній рівень підготовки для сприйняття його змісту. Засвоєнню розділу сприяє наявність в учнів необхідних знань із електродинаміки, основ спеціальної теорії відносності та елементів квантової механіки. Вивчення цього розділу сприяє формуванню наукового світогляду, вмінню пояснювати явища природи на основі досягнень сучасної науки. Аналіз результатів опитування щодо інтересу до розділу «Атомна і ядерна фізика» дав такі результати. На низькому рівні свій інтерес до вивчення розділу оцінюють 38,8% опитаних, на середньому – 35,4% та на високому – 25,8%, що є найбільшим показником високого рівня зацікавленості учнів серед усіх розділів курсу фізики. Подібний інтерес до розділу, на відміну від інших, може зумовлюватися наявністю потреб людей.

Для дослідження загальної ситуації щодо інтересу учнів вивчати предмети природничо-математичного циклу, таких як фізика, математика, хімія та біологія, нами також було проведено анкетне опитування. Низький рівень інтересу до фізики як навчального предмету становить 33,7%, середній – 65%, високий – 31,3%. Що стосується математики, то спостерігаємо такі результати: низький рівень – 41,3%, середній – 26,2%, високий – 32,5%. Із хімії на низькому рівні свій інтерес до вивчення предмета оцінили 52,4% учнів, на середньому – 27,8%, на високому – 19,8%. Як низький рівень зацікавленості біологією оцінили 27,7% учнів, як середній – 39,4% і як високий – 32,9%.

Низький рівень інтересу до вивчення предметів коливався від 27,4% (біологія) до 52,4% (хімія). Тобто одна третина всіх учнів має низький рівень інтересу до вивчення предметів природничо-математичного циклу підготовки.

Аналіз проведеного дослідження інтересу учнів щодо вивчення різних розділів шкільного курсу фізики показав, що найбільший інтерес учні проявляють до розділу «Механіка». Про високий та середній рівні інтересу до цього розділу висловилися 63,5% учнів. Найменшу зацікавленість викликає вивчення розділу «Оптика» – низький рівень інтересу мають 52% учнів. Найбільша кількість учнів (25,8%) оцінила свій рівень інтересу до вивчення розділу «Атомна і ядерна фізика» як високий. Інтерес до вивчення різних розділів курсу фізик розподілилися таким чином: «Механіка»; «Атомна і ядерна фізика»; «Молекулярна фізика та термодинаміка»; «Електрика і магнетизм»; «Оптика».

Подальших досліджень потребує визначення причин низького рівня інтересу учнів до вивчення окремих розділів курсу фізики та знаходження засобів і методів підвищення рівня навчально-пізнавальної активності учнів у процесі вивчення фізики.

Використана література:

1. Садовий М. І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики : [навч. посіб.] / [М. І. Садовий, В. П. Вовкотруб, О. М. Трифонова]. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.
2. Атаманчук П. С. Теорія і методика управління пізнавальною діяльністю старшокласників у навчанні фізики : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / П. С. Атаманчук. Нац. пед. універ. ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 40 с.
3. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : [посібник] / В. Д. Шарко. – Київ : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.
4. Солодовник А. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики з використанням інформаційних технологій / А. О. Солодовник, В. Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 11. – С. 31–38.
5. Лісіна Л. О. Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Л. О. Лісіна. – К., 2000. – 17 с.
6. Зикова К. М. Аналіз пізнавальної активності учнів професійних коледжів під час вивчення фізики / К. М. Зикова, І. Г. Косохов, Г. О. Шишкін // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Вип. LXXV. Том 1. – Херсон, 2017. – С. 122–125.
7. Мініч Л. В. Особливості формування мотивації учнів основної школи / Л. В. Мініч, Л. Ю. Благодаренко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технічного профілю в умовах євроінтеграції. – С. 37–39.
8. Благодаренко Л. Ю. Перспективи оновлення фізичної освіти в основній школі [Електронний ресурс] / Л. Ю. Благодаренко, М. І. Шут. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp_ped/2008_14/1_03_Blagodarenko_Shut.pdf.

References:

1. Sadovyi M. I. Sadovyi M. I. Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky [Selected questions of the general methodology of teaching physics: a manual] : [navch. posib.] / [M. I. Sadovyi, V. P. Vovkotrub, O. M. Tryfonova] – Kirovohrad: PP "Tsentr operatyvnoi polihrafii "Avanhard", 2013. – 252 s. [in Ukrainian]
2. Atamanchuk P. S. Teoriia i metodyka upravlinnia piznavalnoiu diialnistiu starshoklasnykiv u navchanni fizyky [Theory and methodology of cognitive activity management of senior pupils in the study of physics] : avtoref. dys. ... doc. ped. nauk: 13.00.02 / Nats. ped. univer. im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2000. – 40 s. [in Ukrainian]
3. Sharko V. D. Suchasnyi урок: tekhnolohichniy aspekt [Contemporary Lesson: Technological Aspect] : [posibnyk] / V.D. Sharko. – Kyiv : SPD Bohdanova A. M., 2007. – 220 s. [in Ukrainian]
4. Solodovnyk A. O. Orhanizatsiia samostiinoi piznavalnoi diialnosti uchniv z fizyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Organization of independent cognitive activity of students in physics with the use of information technologies] / A.O. Solodovnyk, V. D. Sharko // Informatsiini tekhnolohii v osviti. – 2012. – № 11. – S. 31–38. [in Ukrainian]
5. Lisina L. O. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv starshykh klasiv u protsesi vyvchennia predmetiv fizyko-matematychnoho tsyklu [Development of cognitive activity of high school students in the process of studying subjects of physical and mathematical cycle] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 "Teoriia navchannia" / L. O. Lisina. – K., 2000. – 17 s. [in Ukrainian].
6. Zykova K. M. Analiz piznavalnoi aktyvnosti uchniv profesiinykh koledzhiv pid chas vyvchennia fizyky [Analysis of cognitive activity of students of professional colleges during the study of physics] / K. M. Zykova, I. H. Kosohov, H. O. Shyshkin // Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky". – Vyp. LXXV. Tom 1. – Kherson, 2017. – S. 122–125. [in Ukrainian]
7. Minich L. V. Osoblyvosti formuvannia motyvatsii uchniv osnovnoi shkoly [Features of the formation of pupils' motivation in the main school] / L. V. Minich, L. Yu. Blahodarenko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, 2010. – Vyp. 16: Formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyko-tekhnichnoho profilu v umovakh yevrointehratsii. – S. 37–39. [in Ukrainian]
8. Blahodarenko L. Yu. Perspektyvy onovlennia fizychnoi osvity v osnovnii shkoli [Prospects for updating physical education in primary school] [Elektronnyi resurs] / L. Yu. Blahodarenko, M. I. Shut. – Rezhym dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp_ped/2008_14/1_03_Blagodarenko_Shut.pdf. [in Ukrainian]

Зикова К. Н., Шишкін Г. А. Оцінка рівня пізнавальної активності учасників при вивченні різних розділів курсу фізики

Стаття присвячена пошуку шляхів удосконалення методики навчання фізики учасників старших класів і вивченню причин низької навчально-пізнавальної активності. В статті приводиться аналіз проведеного авторами дослідження рівня інтересу учасників до вивчення різних розділів шкільного курсу фізики. Дослідження проводилося шляхом анкетного опитування учасників старших класів і дозволило визначити причини низької активності учасників при вивченні певних розділів курсу фізики, оцінити рівень складності засвоєння навчального матеріалу кожного з них. Дослідження дозволяє внести відповідні корективи в планування та організацію навчального процесу, вибір форм та методів навчання фізики учасників старших класів. Також приводяться результати самооцінки учасників рівня їх інтересу до вивчення таких предметів, як фізика, математика, біологія та хімія.

Ключові слова: навчання фізики, навчально-пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, навчальний процес.

Zykova K. N., Shyshkin G. O. Assessment of the level of cognitive activity of students in the study of various sections of the course in physics

The article is devoted to the search of ways to improve the methods of teaching physics to high school students and to determine the causes of low educational and cognitive activity. The article analyzes the conducted by authors research of students interest level in studying the various sections in the physics school course. The study was conducted through a questionnaire survey of students in the upper grades. The analysis of the research has made it possible to determine the reasons for the low activity of students in studying certain sections of the physics course and to assess the level of complexity in the learning of each of them. The study makes it possible to make appropriate adjustments in the planning and organization of the educational process, the choice of forms and methods of teaching physics to students in the upper grades. Also, the results of students' self-assessment are shown by the level of their interest in studying subjects such as physics, mathematics, biology and chemistry.

Key words: teaching physics, educational and cognitive activity, cognitive interest, educational process.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ У ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

У статті представлено теоретичне обґрунтування системи вправ для навчання усному послідовному перекладу студентів магістратури з урахуванням особистісних характеристик усного перекладача, які розвивають уміння презентації перекладу, виступу на публіці і передбачають набуття знань, необхідних для здійснення професійної діяльності. Основна увага приділяється встановленню типології ефективних вправ, що є важливою складовою частиною оптимального управління навчальною діяльністю студентів для формування фахової компетентності усного перекладача. Очікуваними результатами і кінцевими цілями навчання магістрів-філологів усного перекладу є становлення фахової перекладацької компетентності у зовнішньоекономічній сфері, яка розуміється як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної ділової комунікації. У процесі створення системи вправ визначено три етапи навчання (підготовчий етап набуття знань та формування спеціальних навичок усного послідовного перекладу, тренувальний етап розвитку навичок та формування спеціальних та стратегічних умінь, автоматичний етап вдосконалення спеціальних та стратегічних умінь усного послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері).

Ключові слова: усний послідовний переклад, фахова компетентність усного перекладача, система вправ, етапи навчання.

Сьогодні однією з нагальних потреб у навчанні перекладу взагалі та усному послідовному перекладу (далі – УПП) зокрема є відсутність структурованої лінгводидактичної системи. І, якщо в процесі навчання письмовому перекладу така ситуація компенсується різними моделями навчання і власними напрацюваннями викладачів, то під час навчання усному перекладу викладачі, як правило, обмежуються набором вправ, які включають тренування мнемотехніки, переключення з одного мовного коду на інший, тренування переключення на різні типи кодування, темпу усного перекладу, опрацювання активної навички поєднання транскрипції та перекладу, нарощування активного запасу відповідей, вправ, спрямованих на використання комплексних видів трансформацій, враховуючи синтаксичне розгортання і мовленнєву компресію.

Нами було виявлено, що традиційно вправи на переклад мають характер рекомендацій і спрямовані на подолання окремих перекладацьких труднощів. Так, виокремлюють підготовчі, доперекладацькі та перекладацькі вправи (К. Г. Бабаскіна (2011), Т. В. Ганічева (2008), В. І. Голишев (2016), О. А. Істомін (2013), О. В. Красильникова (2011), Г. В. Пушкіна (2015), О. В. Сапіга (2006), О. В. Старикова (2011), К. О. Тазіна (2012), К. В. Тихонова (2014), О. В. Федотова (2014), Г. О. Христюлова (2013), Є. О. Червінко (2013)).

Як відомо, підготовка перекладача має забезпечити засвоєння знань, розвиток навичок, формування вмій та здатностей. Саме правильно і раціонально складені вправи, їх послідовність та взаємозв'язок на всіх етапах сприяють оптимальному процесу навчання. Мета вправ – розвиток навичок та вмій подолання труднощів на шляху вирішення окремого перекладацького завдання. Крім того, вправи для навчання усному перекладу, запропоновані в навчальній літературі [1; 3–8], можна охарактеризувати як такі, що спрямовані на розвиток лише трансформаційних навичок усного перекладу і не враховують особистісні характеристики майбутнього перекладача.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системи вправ для навчання УПП студентів магістратури з урахуванням особистісних характеристик усного перекладача, які розвивають уміння презентації перекладу, виступу на публіці і передбачають набуття знань, необхідних для здійснення професійної діяльності.

З метою комплексної підготовки і становлення професійного усного перекладача використання окремих традиційних вправ, завдання в яких спрямовані лише на розвиток пам'яті, уваги, здатності швидко переключатися з мови на мову, збільшення активного словникового запасу, недостатньо. На нашу думку, традиційна система не включає основних елементів, які супроводжують роботу усного перекладача: здатність працювати в умовах стресу і вмій йому протистояти, вмій виступати публічно і презентувати текст перекладу.

Аналіз теорії та практики використання вправ для навчання перекладу дозволяє дійти висновку, що раціональний підхід до створення системи навчальних дій має бути диференційованим, іншими словами, таким, що розрізняє етапи становлення навичок і вмій. Система не може бути побудованою на основі лише одного виду вправ, а має бути спрямованою на розвиток цілого комплексу психолінгвістичних механізмів породження тексту перекладу.

Отже, встановлення типології ефективних вправ є важливою складовою частиною оптимального управління навчальною діяльністю студентів для формування фахової компетентності усного перекладача (далі – ФКУП), тому питанню відбору та складання вправ, виконання яких зумовлене особливостями та специфікою організації навчання усному перекладу в зовнішньоекономічній сфері (далі – ЗЕС), приділяється особлива увага.

Внаслідок значного розвитку методичної основи навчання усному перекладу за останні кілька років має змінитися загальний підхід до навчання цьому виду професійного мовного посередництва. Згідно з концеп-

цією нашого дослідження, на перший план у процесі навчання магістрів-філологів усному перекладу у ЗЕС виходить необхідність удосконалювати особистісні якості студентів, їх комунікативні та професійні уміння, уміння міжкультурного спілкування, спеціальні уміння усного перекладу, уміння виступати на публіці, знання робочих мов, загальну ерудицію, здатність вирішувати професійні завдання.

Система вправ для формування фахової компетентності усного перекладача у ЗЕС має:

– відповідати кінцевим цілям навчання усного перекладу магістрів-філологів, які працюватимуть у сфері зовнішньоекономічної діяльності;

– будуватися на важливих принципах навчання, які було розглянуто вище;

– мати єдину структуру формування перекладацьких навичок, вмінь і здатностей;

– будуватися на типових ситуаціях реальної професійної діяльності та текстах усного інституціонального ділового дискурсу, представленою такими жанрами, як ділові презентації, інтерв'ю, виставки, ділові переговори, ділова розмова по телефону (*Skype*) і тексти якого містять професійно спрямований лексико-граматичний матеріал;

– бути системою контролю, зважаючи на той факт, що об'єктами контролю вважаються певні перекладацькі навички, вміння і здатності;

– бути організованою відповідно до виокремлених етапів перекладацької діяльності.

Очікуваними результатами і кінцевими цілями навчання магістрів-філологів усному перекладу є становлення фахової перекладацької компетентності у ЗЕС, яку можна розуміти як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної ділової комунікації.

Суб'єктно-синергетичний, когнітивний і компетентнісний підходи, що створюють основу, на якій базується концепція нашого дослідження, розроблені в контексті рівнів методології та принципів, що забезпечують їх реалізацію. Провідними виділено *комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принципи врахування рідної мови і культури, нелінійності, незамкненості, спостереження, виникнення порядку через флуктуацію, лінгвокогнітивної контрастивності, професійної релевантності, холізму, психолого-педагогічної індивідуалізації, самостійності, трансференції та принцип емпатії.*

Вищезазначені принципи орієнтують на створення умов для засвоєння студентами *білінгвальної, особистісної, предметної, перекладацької і стратегічної компетентностей*, оволодіння крос-культурними, герменевтичними та лінгвістичними знаннями, що зумовлюють прийняття і становлення системи професійних цінностей, засвоєння професійних ролей майбутнього фахівця в контексті накопичення і відтворення комунікативних, інформаційно-аналітичних, дискурсивних, міжкультурно-посередницьких, лінгвокультурних і операційних стратегій управління професійним середовищем.

У структурному плані фахова компетентність усного перекладача як особливого типу білінгва подана як *синхронний синергетичний механізм*, який успішно функціонує і складається з елементів, що перебувають у постійній взаємодії – білінгвальної, перекладацької, особистісної, предметної і стратегічної компетентностей, кожна з яких поділяється на інформаційний і прагматичний компонент. Зміст зазначених компетентностей представлено здатностями, навичками і вмінями, які на основі певної сукупності знань дозволяють майбутньому фахівцю здійснювати професійний переклад в умовах міжкультурної ділової комунікації.

Зазначена сукупність мовленнєвих навичок, вмінь і здатностей майбутнього перекладача має забезпечувати передавання інформації в ситуаціях міжкультурного ділового спілкування відповідно до нормативних вимог до тексту перекладу. Основним змістом навчання визначено професійно орієнтовну міжкультурну ділову комунікацію з домінантою навчання – усним білінгвальним діловим дискурсом. Враховуючи специфіку усного білінгвального ділового дискурсу, зумовлену особливостями мовленнєво-розумової діяльності людини, створений корпус текстів для використання в навчальному процесі дає змогу вивчати реальне вживання лексичних, граматичних і фразеологічних явищ у природному мовному білінгвальному середовищі.

Формування вмінь здійснювати контроль, самооцінку і самокорекцію дозволяє студентам не тільки оцінювати продукт перекладацької діяльності з позицій правильного мовного оформлення та ефективності досягнення поставлених завдань, але й відстежувати особистісний прогрес студента.

Основою нашого підходу вважається партнерство між студентом і викладачем, творче ставлення до процесу навчання, гнучкість тощо. З позицій синергетичного підходу до мови, а саме тристороннього процесу навчання «активності студента, викладача та середовища між ними», необхідно включити такі елементи, як неперервна оцінка і самооцінка навчання, яке включає ігрові форми. Тренування кожного студента в групі відбувається під увагою і неперервною оцінкою викладача та інших студентів. Ідея цілеспрямованого тренінгу під керівництвом викладача не є новою для методики, але такий спосіб тренування усних перекладачів є не зовсім звичним, зважаючи на аналіз навчальної і наукової літератури.

Із самого початку до системи навчання входять такі елементи: обговорення, пояснення, оцінка, коригування. До поняття «оцінка» ми відносимо самооцінку, оцінку студентами групи один одного й оцінку викладача. У процесі самооцінки і сторонньої оцінки обов'язково уточнюються ключові вміння і цілі, висвітлюються сильні і слабкі моменти, використані перекладацькі стратегії. Уважне спостереження за діями інших студентів і за своїми власними діями тренує навички самооцінки і дозволяє випрацювати здатність відчувати стан інших людей.

Система вправ для навчання будь-якої діяльності має враховувати її структуру і специфіку, у нашому випадку – усного професійного перекладу. *Послідовність дій усного перекладача* у фазі прийняття перекладацького рішення відповідає такій схемі: осмислення вихідного висловлювання – прийняття рішення щодо перекладу – реалізація перекладу. Отже, у процесі створення системи вправ для формування ФКУП необхідно визначити *етапи навчання*. Враховуючи мету нашого дослідження та описані вище підходи до проблеми систематизації вправ для навчання УПП, виділяємо *три етапи*: підготовчий (*аналітичний*) – етап набуття знань та формування спеціальних навичок УПП; етап розвитку навичок та формування спеціальних вмінь УПП у ЗЕС (*тренувальний*); етап розвитку та вдосконалення спеціальних та стратегічних вмінь УПП у зовнішньоекономічній сфері (*автоматичний*). Тобто система вправ складається з *трьох підсистем вправ* на: 1) формування спеціальних навичок УПП; 2) розвиток навичок та формування спеціальних та стратегічних вмінь УПП; 3) вдосконалення спеціальних та стратегічних вмінь УПП у ЗЕС.

Оскільки наша система вправ для навчання УПП призначена для навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад включно)», беремо до уваги той факт, що студенти вже набули базових перекладацьких знань, у них вже сформовані певні навички і вміння для виконання УПП, таким чином, нашим завданням є підвищення рівня автоматизму наявних навичок і формування та вдосконалення спеціальних та стратегічних вмінь УПП. Що стосується знань у галузі зовнішньоекономічної діяльності, то базові знання в цій галузі були отримані студентами під час вивчення предметів «Основи економічної науки», «Основи менеджменту», «Основи маркетингу», а також у процесі занять із ділової англійської мови. Нашою метою щодо вивчення предмета спеціалізації є поглиблення і систематизація спеціальних знань студентів у цій галузі за допомогою підбору навчального матеріалу.

Отже, система вправ для навчання УПП у ЗЕС складається з *трьох підсистем вправ* на: 1) формування спеціальних навичок УПП; 2) розвиток спеціальних навичок УПП у ЗЕС та формування та розвиток спеціальних та стратегічних вмінь УПП у ЗЕС; 3) удосконалення спеціальних та стратегічних вмінь УПП у ЗЕС.

Кожна підсистема вправ складається із груп вправ, таким чином, система містить дев'ять груп вправ для:

- (1.1) формування спеціальних навичок УПП;
- (1.2) формування спеціальних навичок УПП у ЗЕС;
- (2.1) розвиток спеціальних навичок УПП у ЗЕС;
- (2.2) формування спеціальних вмінь УПП у ЗЕС;
- (2.3) формування стратегічних вмінь УПП у ЗЕС;
- (2.4) розвиток спеціальних вмінь УПП у ЗЕС;
- (2.5) розвиток стратегічних вмінь УПП у ЗЕС;
- (3.1) удосконалення спеціальних вмінь УПП у ЗЕС;
- (3.2) удосконалення стратегічних вмінь УПП у ЗЕС

До складу *груп вправ на формування спеціальних навичок УПП першої підсистеми* входять вправи, які містять такі їх *види*: вправи на сприйняття, упізнання, диференціацію, ідентифікацію лексичних одиниць мовлення з виділенням ключової інформації висловлювання/тексту; імітацію речень; вставку лексичних одиниць; заміну граматичної форми; тлумачення запропонованих термінів; звуження і розширення речень; об'єднання простих речень в одне складне; роз'єднання складного речення на кілька простих; відпрацювання тема-рематичних єдностей; тренування різних видів пам'яті (мнемотехніка, безасоціативне та асоціативне запам'ятовування); ехоповтор; формування навичок та розвиток вмінь універсального перекладацького скоропису (далі – УПС); імовірнісне прогнозування на смислового рівні, на рівні слова, на рівні мети комунікації.

До складу груп вправ на розвиток навичок та формування спеціальних вмінь УПП *другої підсистеми* входять такі *види* вправ: переклад окремих слів, словосполучень, речень; рецепція з письмовою фіксацією змісту фрагмента тексту; рецепція з письмовою фіксацією програми, а також репродуктивне говоріння, яке супроводжується референтним читанням; розшифрування абrevіатур; переклад топонімів; синонімічний переклад; антонімічний переклад; переклад конвенціональних дискурсних формул; імітація зразка мовлення мовою оригіналу/перекладу; підстановка; лексичні і граматичні перекладацькі трансформації; розширення, завершення тексту; переклад-переказ тексту; об'єднання одноструктурних і різноструктурних зразків мовлення у надфразову єдність; згортання відомої інформації; мовна і мовленнєва компресія і декомпресія тексту; рецепція аудіювання/читання з метою одержання і виділення інформації; переклад висловлювання/тексту оригіналу з використанням перекладацьких трансформацій.

До складу груп вправ на розвиток та вдосконалення спеціальних та стратегічних вмінь УПП у ЗЕС *третьої підсистеми* входять вправи, які містять такі їх *види*: односторонній/двосторонній переклад без фіксації (абзацно-фразовий); односторонній/двосторонній послідовний переклад із фіксацією (використанням УПС); рецепцію (аудіювання/читання) з метою здійснення одностороннього/двостороннього перекладу. Вправи третьої підсистеми націлені на групову роботу студентів для вдосконалення необхідного для кожного усного перекладача вміння працювати в команді та синхронізувати свої дії не тільки щодо кількості завдань, які одночасно виконуються в процесі перекладу, а й налаштовуватися на потреби свого партнера/ів, із яким/и він працює. Вправи призначені для удосконалення вмінь реалізації УПП у ЗЕС із застосуванням УПС, тлумаченням термінології та з контролем темпу мовлення.

Остання група вправ містить вправи саме на виконання того виду діяльності, якого ми навчаємо – УПП у ЗЕС із застосуванням УПС та контролем темпу мовлення. Набуті раніше уміння остаточно вдосконалюються. Використання УПС відпрацьовується під час двостороннього непередбаченого перекладу діалогів із англійської на українську та з української на англійську мову. Студенти вдосконалюють уміння використання діагонального розташування запису. Крім того, переклад здійснюється у високому темпі у режимі фіксованих скорочених пауз.

Необхідно відзначити, що усередині системи і у кожній підсистемі вправи розташовані таким чином, що система вправ стала системою взаємозалежних навчальних дій відповідно до наростання труднощів у їх виконанні. Забезпечення якісної реалізації кожної операції і правильне позначення послідовності виконання цих операцій у комплексі, а також їх повторення і відпрацювання у різних комбінаціях забезпечують якість виконання усного двостороннього послідовного перекладу у ЗЕС як виду діяльності.

Отже, вправи усередині нашої системи розташовані за схемою: осмислення вихідного висловлення – прийняття рішення на переклад – реалізація перекладу, що відповідає послідовності дій перекладача у фазі ухвалення перекладацького рішення у процесі перекладу.

Передбачається, що виконання вправ у кожній підсистемі відбувається послідовно – від відпрацювання окремих елементів операцій та їх комбінацій до виконання самої діяльності – двостороннього послідовного професійно орієнтованого перекладу. Кожна підсистема відрізняється від попередньої підсистеми рівнем, на якому виконуються вправи: у першій підсистемі вправи виконуються на рівні слово→фраза→понадфразова єдність; у другій підсистемі вправи виконуються на рівні понадфразова єдність→мінітекст→текст; у третій підсистемі вправи виконуються на рівні мінітекст→текст.

На основі нашого підходу рекомендується вдосконалювати особистісні якості і найважливіші уміння (індивідуальні і соціальні), до яких належать мотивація, управління стресом, здатність до концентрації і запам'ятовування, толерантність і емпатія.

Внаслідок виконання вправ виявляються такі специфічні аспекти усного перекладу: сприйняття мовлення як мотивованого висловлювання реальної людини, що підсилює відчуття особистої участі і відповідальності за отримані результати; переклад мовлення іншого студента з/на іноземну мову.

За допомогою такої методики в процесі перекладу елімінуються типові труднощі і помилки; перекладацький скоропис не відволікає увагу студента; вдається досягти невимушеної концентрації уваги на поняттях і концептах, а не на окремих словах; студенти краще усвідомлюють власні слабкі і сильні сторони, а це приводить до більш ефективного використання їхніх ресурсів, уникнення помилок і прогалин у знаннях. У процесі застосування такого підходу суттєві навички і вміння формуються і розвиваються швидше, порівняно з традиційною методикою.

Використана література:

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : [учеб. пособ.] / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.
2. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англійського двостороннього перекладу у галузі прав людини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / Т. В. Ганічева. – Харків, 2008. – 182 с.
3. Казакова Т. А. Практические основы перевода : [учеб. пособ.] / Т. А. Казакова. – СПб. : Союз, 2002. – 320 с.
4. Максимов С. Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання : [навч. посіб.] / С. Є. Максимов. – Київ : Ленвіт, 2007. – 416 с.
5. Максименко О. В. Усний переклад: теорія, вправи, тексти (французька мова) / О. В. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 168 с.
6. Пушкина А. В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Пушкина. – Москва, 2015. – 23 с.
7. Тихонова Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. В. Тихонова. – Томск, 2014. – 28 с.
8. Фомин С. К. Последовательный перевод (английский язык) : [учеб. пособ.] / С. К. Фомин. – Москва : АСТ: Восток – Запад, 2006. – 253 с.

References:

1. Alekseeva I. S. (2004) Professional'nyj trening perevodchika: ucheb. posob. [Professional interpreters' training]. St. Petersburg: Soyuz. 288 s. [in Russian]
2. Ganicheva T. V. (2008) Metodyka navchannya majbutnikh filologiv usnogo anglo-movnogo dvostoronn'ogo perekladu u galuzi prav lyudyny [Methods of future philologists training of interpreting in human rights]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv. 182 s. [in Ukrainian]
3. Kazakova T. A. (2002) Prakticheskie osnovy perevoda: ucheb. posob. [Practical basis of translation]. St. Petersburg: Soyuz. 320 s. [in Russian]
4. Maksimov S. Ye. (2007) Usnyj dvostoronnij pereklad (anglijs'ka ta ukrayins'ka movy) [Consecutive interpreting (English and Ukrainian)] Kyiv: Lenvit. 416 s. [in Ukrainian]
5. Maksymenko O. V. (2008) Usnyj pereklad: teoriya, vpravy, teksty (francuz'ka mova) [Interpreting: theory, exercises, texts (French)]. Vinnytsya: Nova knyga. 168 s. [in Ukrainian]

6. Pushkina A. V. (2015) Obuchenie ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy «Vtoroe vysshee obrazovanie» [Consecutive interpreting training of linguists «Second higher education»]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. 23 s. [in Russian]
7. Tihonova E. V. (2014) Obuchenie budushchih lingvistov usnomu posledovatel'nomu perevodu na osnove analiza diskursa audio- i videomaterialov (kitajskij yazyk; profil' "Perevod i perevodovedenie") [Consecutive interpreting training to future linguists on the basis of discourse analysis of audio and video (Chinese)]. Extended abstract of candidate's thesis. Tomsk. 28 s. [in Russian].
8. Fomin S. K. (2006) Posledovatel'nyj perevod (anglijskij yazyk) [Consecutive interpreting (English)]. Moscow: AST: Vostok – Zapad. 253 s. [in Russian]

Зинукова Н. В. Теоретическое обоснование системы упражнений для формирования профессиональной компетентности в устном последовательном переводе во внешнеэкономической сфере

В статье представлено теоретическое обоснование системы упражнений для обучения устному последовательному переводу студентов магистратуры с учетом личностных характеристик переводчика, которые развивают умение презентации перевода, выступления на публике и предусматривают приобретение знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Основное внимание уделяется установлению типологии эффективных упражнений, что является важной составляющей оптимального управления учебной деятельностью студентов для формирования профессиональной компетентности устного переводчика. Ожидаемыми результатами и конечными целями обучения магистров-филологов устному переводу является становление профессиональной переводческой компетентности во внешнеэкономической сфере, которая понимается как способность профессионального переводчика креативно использовать когнитивные ресурсы своего языкового сознания для решения профессиональных задач интерпретации смысла в ситуациях межкультурной деловой коммуникации. В процессе создания системы упражнений определены три этапа обучения (подготовительный этап приобретения знаний и формирования специальных навыков устного последовательного перевода, тренировочный этап развития навыков и формирование специальных и стратегических умений, автоматический этап совершенствования специальных и стратегических умений устного последовательного перевода во внешнеэкономической сфере).

Ключевые слова: устный последовательный перевод, профессиональная компетентность устного переводчика, система упражнений, этапы обучения.

Zinukova N. V. Theoretical basis of the system of exercises for the formation of professional competence in consecutive interpreting in foreign economic activity

Theoretical basis of the system of exercises for teaching consecutive interpreting to Masters takes into account personal characteristics of an interpreter who develops the ability to present the text of translation and provides the acquisition of the knowledge necessary for his professional activity. The main attention is paid to the establishment of a typology of effective exercises, which is an important part of the optimal management of student learning activities for the formation of the professional competence of an interpreter. The expected learning outcomes and the ultimate goals of training Masters-philologists interpretation are the formation of professional interpreting competence in the foreign economic field, which is understood as the ability of a professional interpreter to use the cognitive resources of his linguistic consciousness in a creative way to solve professional tasks of interpreting meaning in situations of intercultural business communication. In the process of creating a system of exercises there were identified three stages of training (preparatory stage of knowledge acquisition and the formation of special skills of consecutive translation, training stage of skills development and the formation of special and strategic skills, automatic stage of improving the special and strategic skills of consecutive interpreting in foreign economic field).

Key words: consecutive interpreting, professional competence of an interpreter, system of exercises, stages of training.

УДК 378:37.014:373.2.091

Зозуля О. В.

НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ЯК СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті порушується проблема необхідності створення системи організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, тлумачаться поняття навчально-пізнавальної діяльності, активності майбутніх фахівців дошкільної ланки. Розкриваються шляхи активізації їх професійно-спрямованої навчально-пізнавальної діяльності під час навчальних занять та під час організації самостійної роботи. Наголошується на цілеспрямованому використанні методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання. Проаналізовано педагогічні ідеї науковців, присвячені вивченню сутності процесу навчання, його активізації у педагогічній науці і практиці освіти.

Ключові слова: професійно-спрямована навчально-пізнавальна діяльність, майбутні фахівці дошкільної ланки, навчання, активність, активізація, організація, самостійна робота, методи навчання, засоби навчання, інноваційні педагогічні технології.

Завдання сучасної системи вищої освіти полягають у підвищенні її якості, виході вищої школи на міжнародний рівень, підвищення конкурентоспроможності та інвестиційної привабливості вищої професійної освіти на світовому ринку праці.

Одночасно з підготовкою висококваліфікованого фахівця вітчизняна система вищої освіти передбачає формування творчої особистості фахівців. Випускники закладів вищої освіти повинні бути не лише професійно освіченими, а й ерудованими, творчими, ініціативними, вміти приймати правильні, часто нестандартні рішення, мати системне мислення, бути здатними до безперервної самоосвіти та самовдосконалення. Навчання фахівця, що відповідає сучасним вимогам, може забезпечити система професійної освіти, заснована одночасно на вивченому змісті спеціальної та фундаментальної підготовки. Крім того, у сучасних умовах увага акцентується на безперервній освіті протягом усього життя. Важливо сформувати у майбутніх фахівців дошкільної ланки потребу і готовність до безперервної освіти та самоосвіти, навички та вміння самостійного здобуття знань, а також включати нові знання, способи діяльності у систему вже засвоєних і застосовуваних на практиці.

Становлення майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти залежить не лише від соціальних факторів (мотивації, умов професійного навчання), а і від перебігу їх навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти [2; 7]. Становлення студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності відбувається, в першу чергу, у процесі його навчання у педагогічному закладі вищої освіти, і однією з умов розвитку виступає стиль його діяльності. Тому необхідно розглянути можливість впливу системи організації професійно спрямованої навчально-пізнавальної діяльності на становлення майбутнього фахівця.

Педагогічними факторами актуальності проблеми є результати досліджень за такими напрямками:

– концептуальні положення теорії діяльності людини у цілому і навчально-пізнавальної діяльності зокрема відображені у роботах, присвячених питанням пошуку цілісних її характеристик, що інтегрують науково-теоретичні положення про предметний характер діяльності, яка перетворює самого суб'єкта пізнання, таких учених, як Ю. К. Бабанський, В. І. Біленький, В. О. Беліков, Ю. Є. Волков, Т. В. Габай, С. І. Гессен, В. В. Давидов, М. В. Дьомін, М. С. Каган, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Л. О. Станкевич, Д. Б. Ельконін;

– психологічна основа діяльносної теорії навчання представлена у дослідженнях П. Я. Гальперіна, Є. М. Кабанової-Меллер, О. М. Леонтьєва, В. Я. Ляудіс, Н. О. Менчинської, С. П. Рубінштейна, Н. Ф. Талізної та визначає структурні компоненти діяльності, умови і засоби її здійснення, а також положення, що характеризують психологічні особливості молоді студентського віку (Б. Г. Ананьєв, А. В. Дмитрієв, І. С. Кон, В. Т. Лісовський);

– теоретичні положення про сутність і зміст процесу активізації навчально-пізнавальної діяльності представлені у дослідженнях Л. П. Аристової, Д. Б. Богоявленської, М. О. Данілова, Б. П. Єсіпова, Т. А. Ільїна, І. Я. Лернера, М. І. Махмутова, М. М. Скаткіна, І. Ф. Харламова, Т. І. Шамової, Г. І. Щукіної та ін., які розглядають пізнавальну активність з погляду психологічного стану суб'єкта, що пізнає;

– дидактичні основи навчально-пізнавальної діяльності, які отримали своє відображення у дослідженнях Ю. К. Бабанського, В. М. Вергасова, В. В. Давидова, І. І. Ільєсова, В. І. Ковальова, А. К. Маркової, П. І. Підкасистого;

– дидактичні ідеї і розробки, орієнтовані на розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів, а також діяльносного вдосконалення навчального процесу, науковців С. Я. Батишева, В. П. Беспалько, А. С. Граніцької, І. Г. Гузенко, Б. П. Єсіпова, М. В. Кларіна, Л. Н. Ланда, І. Я. Лернера, М. І. Махмутова, М. М. Скаткіна, А. В. Усової, М. А. Чошанова, В. Д. Шадрікова, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна, П. А. Юцявичене та ін.

Метою статті є обґрунтування організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки у закладі вищої освіти як системи під час викладання професійно орієнтованих дисциплін та організації самостійної роботи студентів.

Навчально-пізнавальна діяльність – це спеціально організоване ззовні або тим, хто навчається, пізнання з метою оволодіння системою знань, методів діяльності, багатств суспільства та культури, накопичених людством [2].

Навчально-пізнавальна діяльність студента забезпечує освоєння способів та досвіду професійного розв'язання практичних завдань, оволодіння професійним мисленням та творчістю, тобто вона є професійно спрямованою, або навчально-професійною, діяльністю.

Під активністю студентів варто розуміти міру заглиблення ними у предмет діяльності: готовність виконувати навчальні завдання, намагання діяти самостійно, знаходити необхідну наукову інформацію у різних джерелах, розширювати власні пізнавальні інтереси тощо [6; 7].

Активізацію, як керівництво активністю студентів, можна визначити як неперервний процес посилення їх активності, спонукання до переходу до стану дії, від стану спокою до руху, розвитку, до цілеспрямованого, енергійного учіння, подолання стереотипної і пасивної діяльності [4; 7; 10].

Головною метою активізації визнається формування активності студентів, підвищення якості процесу навчання, спрямованого на усвідомлене засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації і розкриттю професійного потенціалу особистості студента.

Під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти необхідно активізувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти, спрямовану на переробку і максимальне засвоєння ними інформації. Впровадження в освітній процес інноваційних моделей навчання дозволяє переробляти великий обсяг інформації, засвоювати необхідну її частину, формувати у студентів активне, творче мислення, здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самостійного набуття знань, тобто до самонавчання і професійної самоосвіти.

Таким чином, на основі аналізу досліджень О.С. Карабій можна визначити такі вимоги до організації навчання, спрямованого на активізацію навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти [4]:

- змістовий блок професійно орієнтованої навчальної дисципліни повинен стати основою активних розумових і практичних дій студентів;
- засоби активізації повинні забезпечувати спрямовану активність на оволодіння знаннями і алгоритмами способів діяльності;
- відбір засобів активізації повинен здійснюватися відповідно до конкретної мети кожного ступеня пізнання, впливаючи на кожен компонент навчання.

Інноваційні педагогічні технології характеризуються гуманістичною, антропоцентричною, психотерапевтичною спрямованістю у системі освіти, зумовленою співіснуванням і складними взаєминами у науковій педагогіці та педагогічній практиці. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та інших документах акцент ставиться на розвиток інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти з метою забезпечення її переходу на нову, особистісно орієнтовану парадигму.

Аналіз теоретичних досліджень і освітньої практики показує, що одним із ефективних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти є використання системи організаційних форм, методів, прийомів професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності [1; 8].

Так, із метою забезпечення вищої ефективності лекції доцільно ввести до кожного з її структурних елементів такі інтерактивні методи, прийоми та форми навчання, що сприяють розвитку позитивної взаємодії викладача зі студентами та міцності засвоєння знань та активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Наприклад, інтерактивний прийом здогадки (припущення) застосовується з метою оголошення теми лекції і ключових понять, що вивчаються. Прийом вирішення проблемної ситуації сприяє засвоєнню студентами знань, умінь, здобутих у ході активного пошуку і самостійного вирішення проблем, внаслідок чого ці знання, уміння міцніші, ніж за традиційного навчання.

Слід зазначити доцільність використання фреймового підходу до оптимізації, інтенсифікації та візуалізації навчального матеріалу, що дозволяє студентам засвоювати систему знань, розвиває у майбутніх фахівців дошкільної ланки системне, понятійне, алгоритмічне, репродуктивне, наукове, критичне і творче мислення, формує дискурсивні і комунікативні уміння суб'єктів навчання [6].

Метод «Заверши речення» застосовується для перевірки рівня засвоєння знань й оперативного залучення студентів до діяльності, взаємодії, актуалізації опорних знань, мотивації навчальної діяльності, що створює можливість уважно і глибоко працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх із іншими, більш вільно говорити на запропоновану тему.

Інтерактивне середовище дозволяє підтримати на занятті метод асоціацій. Він і його варіанти зустрічаються також під іншими назвами: метод ланцюжка асоціацій, метод асоціативних зв'язків, ланцюговий метод запам'ятовування. Його суть полягає у встановленні нових неординарних зв'язків між компонентами педагогічного явища й елементами навколишнього середовища, зовнішнього світу, минулим і життєвим досвідом самого студента.

Діаграми Венна (Venn diagrams) – загальна назва низки методів візуалізації і способів графічної ілюстрації, що широко використовуються у різних галузях науки; вони показують теоретико-логічні відносини між

множинами або подіями; використовується педагогічна «діаграма Венна» показує всі можливі відносини між об'єктами та явищами професійно орієнтованих дисциплін.

Інтерактивний прийом «великого аркуша» є ефективним для «стенографії» думок, фактів, доказів, через що активізується діяльність студентів на занятті, надається можливість «висловитися» на папері найбільш мовчазним або мало активним учасником, підкреслити оригінальність певних ідей, показати неоднозначність підходів до одного й того ж педагогічного процесу, явища, поняття тощо.

Однією з технологій, що активізують професійно орієнтовану навчально-пізнавальну діяльність студентів, є метод кластерів (від англ. cluster – гроно, згусток, пучок) – це графічна форма організації інформації, яка дозволяє виділити основні смислові одиниці, які фіксуються у вигляді схеми з позначенням усіх зв'язків між ними. Це зображення сприяє систематизації та узагальненню навчального матеріалу з виучуваної теми [2].

На етапі підбиття підсумків заняття пропонується метод «інтелектуальна гойдалка» (дискусійна гойдалка), метою якого є розвиток індивідуальної свідомості через організацію полілогу, рефлексивної діяльності студентів. «Інтелектуальна гойдалка» – це оперативна дискусія за запропонованою проблемою, актуальним питанням; висловлюючи свою позицію, учасники «розгойдують гойдалки»; чим оригінальніша й емоційніша запропонована думка, тим інтенсивніше «розгойдуються гойдалки»; учасникам необхідно інтенсивніше «розгойдувати гойдалки» (міркувати, висловлювати оригінальні думки).

Важливе місце в освітньому процесі закладу вищої освіти відведено самостійній роботі як методу навчання і самоосвіти [8]. У сучасній світовій педагогіці вищої школи самостійна робота студентів розглядається як провідна форма професійної підготовки майбутніх фахівців.

Серед наявних форм, методів, прийомів, засобів організації самостійної роботи студентів як системи виділимо найпродуктивніші, на нашу думку, а саме: розв'язання педагогічних ситуацій, ведення педагогічного глосарію, виконання завдань робочого зошиту як дидактичного засобу, аналіз публікацій фахових видань, збірників матеріалів науково-практичних конференцій, застосування електронних медіа, виконання проектних робіт, робота з записами вебінарів педагогічної тематики, виконання завдань під час педагогічної практики з подальшим обговоренням, технологічна картка кожної теми, що вивчається, тощо.

У цілому дієвість комплексу педагогічних умов є такою характеристикою, яка відображає відношення між досягнутим рівнем активізації навчально-пізнавальної діяльності і поставленою метою.

Отже, у зв'язку з вищевикладеним, необхідно виявити комплекс дидактичних умов активізації професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки, реалізація яких сприятиме активній роботі студентів із переробки навчальної інформації, забезпечить високий рівень засвоєння знань, їх гнучкість і широту застосування та спонукатиме до пошуку більш ефективних і раціональних способів формування і засвоєння знань, пов'язаних із творчим осмисленням матеріалу, його поглибленням, узагальненням, виробленням вміння творчо використовувати вивчене.

Перспективу подальшого вивчення проблеми вважаємо у визначенні й вдосконаленні педагогічних умов формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Використана література:

1. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі / Г. В. Беленька. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 118 с.
2. Беликов В. А. Дидактические основы учебно-познавательной деятельности студентов : дисс. ... док. пед. наук / В. А. Беликов. – Магнитогорск, 1995. – 350 с.
3. Вознюк О, Дубасенюк О. Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи [Електронний ресурс] / О. Вознюк, О. Дубасенюк // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 133–144. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2010_2_18.
4. Карабий Е. Б. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов как педагогическая проблема / Е. Б. Карабий // Теория и практика общественного развития : педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 141–144.
5. Ковальчук Л. П. Развитие профессионального мышления будущего учителя на засадах фреймвого підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/14_kovalchuk.pdf.
6. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загально педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О. Є. Олексюк. – Київ, 2005. – 20 с.
7. Пономарьова Г. Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки / Г. Ф. Пономарьова, І. О. Степанець. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2010. – 214 с.
8. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – 180 с.
9. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psych.kiev.ua/>.
10. Щепіна Н. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ як наукова проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>

References:

1. Bielienska H. V. (2001) Interaktyvni pryomy vykladannia navchalnoi dystsypliny u vyshchii shkoli [Interactive techniques for teaching teaching at a high school]. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova. 118 s. [in Ukrainian]
2. Belykov V. A. (1995) Dydaktycheskye osnovy uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti studentov [Didactic bases of learning and cognitive activity of students]. Diss. dokt. ped. nauk, Mahnytohorsk. 350 s. [in Russian]
3. Vozniuk O., Dubaseniuk O. Problema orhanizatsii znan u systemi profesiinoi pidhotovky vyshchoi shkoly. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyv. 2010. Vyp. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2010_2_18.
4. Karabyi E. B. Aktyvyzatsyy uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti studentov kak pedahohycheskaia problema [Activization of learning and cognitive activity of students as a pedagogical problem]. Teoriya y praktyka obshchestvennogo razvytyia : pedahohycheskye nauky. 2014. № 3. S. 141–144. [in Russian]
5. Kovalchuk L. P. Rozvytok profesiinoho myslennia maibutnogo vchytelia na zasadakh freimovoho pidkhodu do vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin u klasychnomu universyteti [Development of professional thinking of the future teacher on the basis of a framed approach to the study of pedagogical disciplines in the classical university]. URL: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/14_kovalchuk.pdf. [in Ukrainian]
6. Oleksiuk O. Ye. (2005) Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv u protsesi zahalno pedahohichnoi pidhotovky. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Activation of cognitive activity of students in the process of general pedagogical preparation]. Kyiv, 20 s. [in Russian]
7. Ponomarova H. F. (2010) Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv VNZ na zaniattiakh iz pedahohiky [Activization of educational and cognitive activity of students of higher educational institutions in classes on pedagogy] Kharkiv: FOP Sheinina O.V. 214 s. [in Ukrainian]
8. Sliepkan Z. I. (2000) Naukovi zasady pedahohichnogo protsesu u vyshchii shkoli [Scientific principles of pedagogical process in high school]. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 180 s. [in Ukrainian]
9. Tarasova O. Interaktyvni metody navchannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas lektsiinykh zaniat [Elektronnyi resurs] [Interactive teaching methods as a means of activating students' cognitive activity during lectures]. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> [in Ukrainian]
10. Shchepina N. V. Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv VNZ yak naukova problema [Activation of students' learning and cognitive activity at higher educational institutions as a scientific problem]. URL: <http://www.nbuv.gov.ua> [in Ukrainian]

Зозуля О. В. Учебно-познавательная деятельность будущих специалистов дошкольного звена как система организационного обеспечения образовательного процесса в учреждении высшего образования

В статье поднимается проблема необходимости создания системы организации образовательного процесса в учреждении высшего образования, толкуются понятия учебно-познавательной деятельности, активности будущих специалистов дошкольного звена. Раскрываются пути активизации их профессионально-направленной учебно-познавательной деятельности во время учебных занятий и при организации самостоятельной работы. Отмечается целенаправленное использование методов, приемов и средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые создают благоприятные условия для развития учебно-познавательного интереса, формирования мотивов и мотивации учения. Проанализированы педагогические идеи ученых, посвященные изучению сущности процесса обучения, его активизации в педагогической науке и практике образования.

Ключевые слова: профессионально-направленная учебно-познавательная деятельность, будущие специалисты дошкольного звена, обучение, активность, активизация, организация, самостоятельная работа, методы обучения, средства обучения, инновационные педагогические технологии.

Zozulia O. V. Learning and cognitive activity of future specialists of preschool education as a system of organizational provision of educational process at a higher education establishment

The article raises the problem of the need to create a system of organization of educational process in a higher education establishment, the concept of educational and cognitive activity, activity of future specialists of the pre-school level is interpreted. The ways of activating their professional-oriented learning and cognitive activity during educational activities and during the organization of independent work are revealed. It is emphasized on purposeful use of methods and means of activating learning and cognitive activity of students, which creates favorable conditions for the development of learning and cognitive interest, the formation of motives and motivation of learning. The author analyzes pedagogical ideas of scientists, devoted to the study of the essence of the learning process, its activation in pedagogical science and practice of education.

Key words: professional-oriented learning and cognitive activity, future specialists of the pre-school level, learning, activity, activization, organization, independent work, teaching methods, teaching tools, innovative pedagogical technologies.

УДК 378.147:78

Зуб Г. В.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ АМАТОРСЬКИМИ КОЛЕКТИВАМИ

У статті представлено аналіз підходів до визначення сутності ансамблевого й оркестрового виконавства для підготовки фахівців музичного мистецтва до роботи з інструментальними аматорськими колективами. Визначено, що колективне виконавство належить до різних видів – ансамблевого та колективного; кожен із них має свої відмінні та характерні риси. Основною відмінністю оркестру від ансамблю є те, що в оркестрі музиканти поєднуються у групи, які грають в унісон. Проаналізовано наявні класифікації аматорських інструментальних колективів. Доведено, що особливості аматорських інструментальних колективів найбільш доцільно виявляти, зіставляючи їх із професійними. Головною відмінністю колективів є особливість цілей і завдань, які вони вирішують; особливою відзнакою аматорсько-інструментального колективу є те, що носієм мети є не тільки керівник, а й учасники.

Ключові слова: фахівці музичного мистецтва, інструментальні аматорські колективи, ансамблеве та колективне музикування, класифікація.

Реформування вітчизняної системи вищої освіти України потребує впровадження до навчального процесу нових форм, методів, засобів, інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів. У низці державних документів та нормативних актів (Закону «Про вищу освіту» (2017); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013)) задекларовано комплекс концептуальних ідей і положень щодо актуалізації визначених завдань. Відповідно до запитів сучасності, значно зростають вимоги до професійних умінь та навичок, компетентності фахівців музичного мистецтва, їхньої здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності, у т. ч. у процесі роботи з аматорськими інструментальними колективами.

Концептуальні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у працях вітчизняних науковців, зокрема з таких аспектів: історії становлення музично-педагогічної освіти (Г. Ніколаї, Т. Танько, В. Черкасов); теоретичних концепцій професійної підготовки вчителів музичного мистецтва (А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова); впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Карпова, М. Михаськова, І. Полубояринова, Т. Пляченко).

Окремі дослідження присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними інструментальними колективами: вокально-інструментальним ансамблем (Б. Брилін, Н. Коваленко); народно-інструментальним ансамблем (А. Болгарський); дитячим духовим оркестровим колективом (О. Неженський, Я. Сверлюк); студентським музичним колективом (О. Горбенко, Л. Паньків, Т. Пляченко); народно-оркестровим колективом (Ю. Бай, Г. Бродський, О. Ільченко, М. Малахова); самодіяльним естрадним оркестром і ансамблем (О. Большаков, В. Кузнецов).

Мета статті – проаналізувати особливості ансамблевого та оркестрового виконавства, класифікації інструментальних аматорських колективів для підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з інструментальними аматорськими колективами.

Творча діяльність фахівців музичного мистецтва зумовлюється євроінтеграцією нашої країни, запровадженням дипломів міжнародного зразка, що потребує вдосконалення й урізноманітнення форм і методів їхньої підготовки. З огляду на це, майбутні фахівці мають бути здатними не тільки до професійної самореалізації, а й до залучення аматорів до глибокого пізнання творів музичного мистецтва у процесі колективних музичних занять.

Аматорське інструментальне мистецтво у сучасному суспільстві представлено різними видами ансамблів та оркестрів – духові оркестри, брас-шоу ансамблі, оркестри народних інструментів, ансамблі народної музики, естрадно-симфонічні оркестри, ансамблі старовинної музики, інструментальні ансамблі тощо. За складом учасників до них входять як дорослі, так і діти. Переважною основою діяльності таких колективів є школи мистецтв, музичні школи, вищі навчальні заклади, клубні установи різного типу.

Отже, сучасне естрадно-інструментальне музикування характеризується різноманітністю форм і складів аматорських колективів, представлених як оркестрами, так і ансамблями. У мистецтвознавстві існують різні підходи до визначення цих понять. Коротко розглянемо їх.

Передусім зазначимо, що музичне виконавство існує у трьох основних видах – сольному, ансамблевому та колективному. В основу даної класифікації покладено принцип кількісної та якісної диференціації структури музичного виконавства, запропонованої Л. Сідельниковим. «Соло, ансамбль, оркестр, хор – така шкала типів виконавства, що втілює сукупність вироблених культурою типів людського спілкування» [10, с. 43–44]. Музикант вважає, що можна говорити про «два полярних типа музикування: сольне і хорове (колективне)» [10, с. 43]. Середнє положення між ними займають, на думку дослідника, ансамблеве

й оркестрове виконавство. Отже, ця класифікація заснована на русі від індивідуального до масового, від особливого до загального.

Поняття «ансамбль» у музичній науці та практиці є багаторівневим і неоднозначним. Існує багато його визначень, сформульованих у музичних словниках, енциклопедіях, а також окремих дослідженнях, присвячених загальним проблемам виконавства й композиторської творчості.

У музичній енциклопедії та музичному словникові подано різні визначення поняття «ансамбль». У дефініціях, запропонованих музичними словниками, акцентується увага на різних аспектах ансамблевого музикування – кількісному (кількість учасників виконавської групи), якісному (рівень спільного виконання), жанровому (відмінність ансамблю від оркестру, оперного ансамблю), історичному (історична специфіка ансамблю).

І. І. Польська висуває свою концепцію ансамблю як «цілісної системи композиторських і виконавських жанрів, що має специфічну струнку структуру і функції» [9, с. 75]. Т. Вороніна пропонує розглядати ансамбль як особливий тип музичного мислення: «Феномен ансамблю за своїми основними параметрами є складовою частиною величезної, узагальненої проблеми музичного мислення» [2, с. 6].

Ансамблеве виконавство найбільш повно представлено, насамперед, сферою камерної музики.

Досить чітко визначення камерного ансамблю, яке підкреслює його відмінність від камерної музики, подається у «Музичній енциклопедії»: «Камерний ансамбль. 1) Група артистів, що виступають як єдиний художній колектив із виконанням камерної музики. Найбільшим поширенням користуються камерні інструментальні ансамблі, у т. ч. струнні квартети. Зустрічаються також камерні вокальні ансамблі, ансамблі змішаного складу» [8, с. 675]. Також існує поняття «камерний оркестр» – це «інструментальний ансамбль, що виконує переважно музичні твори XVII – XVIII ст., а також твори сучасних композиторів, написані спеціально до такого складу ансамблю. Зазвичай він складається з 12–20 музикантів, де роль диригента виконує перша скрипка» [8, с. 97].

Істотні характеристики камерно-ансамблевої музики розкриває Т. А. Гайдамович. Дослідниця вказує на основні якісні параметри ансамблю, такі як його цілісність і погодженість: «Камерний ансамбль – це поняття, що припускає спільне виконання музикантами п'єси для декількох інструментів, спільний спів декількох голосів або поєднання співаків з інструменталістами й обов'язково припускає художню погодженість і спільність естетичних намірів його учасників» [3, с. 6].

Т. А. Гайдамович наводить визначення якісних і кількісних меж ансамблевих жанрів. Відзначаючи, що дует, тріо, квартет – найбільш численні й розповсюджені камерно-інструментальні ансамблі, авторка зауважує, що, крім них, існують інші ансамблі, написані для великої кількості виконавців (квінтет, секстет, септет тощо). Водночас авторка підкреслює неправомірність можливого поширення поняття «камерний ансамбль» на ансамблеві склади, які перевищують 10 учасників (окрім нонету й децимета), і вважає, що це вже не камерний ансамбль, а, швидше, невеликий оркестр. На думку І. І. Польської, відмінними рисами ансамблевого виконавства є:

- функціонування за принципом «один виконавець – один голос (одна партія)»;
- обмежена кількість учасників;
- рівноправна взаємодія партнерів;
- збалансований, гармонічний характер виконання, що є синтезом індивідуально-особистісного й колективно-спільного;
- відсутність керівництва; колективний характер художньої ініціативи;
- діалогічний (полілогічний) тип комунікативності [9, с. 158].

Ансамблеве виконавство в аспекті засобів виконання може бути інструментальним, вокальним і змішаним – вокально-інструментальним. Воно належить до жанрів «із підвищеною діалогічністю» (термін Є. Г. Антонової) [1, с. 132]. Саме процес взаємодії за допомогою спільного музикування є змістом ансамблевого виконавства.

Колективне виконавство має свої характерні риси і є феноменом спільного виконання музики великим складом учасників (інструменталістів або вокалістів), де окремі партії (голоси) виконуються групами музикантів, що дублюють один одного.

Колективне виконавство зазвичай підкорюється єдиній організуючій волі домінуючої особистості (диригента). «Виконавський колектив виступає завжди як єдине ціле, де завжди чітко організовано глибоко органічні внутрішні взаємозв'язки між його учасниками. Ці зв'язки більш міцні, ніж індивідуальні взаємозв'язки з диригентом» [4, с. 39]. Інструментальне колективне виконавство у професійній музиці представлено симфонічними й оркестровими формами; вокальне – у формах хорового співу. Згідно з музичним словником, оркестр – це «великий колектив музикантів, які грають на різних інструментах та разом виконують музичні твори, написані для цього інструментального складу» [8, с. 837]. Відмінними рисами колективного виконавства є:

- функціонування за принципом «одна партія (один голос) – декілька (або багато) виконавців»;
- відносно велика кількість учасників;
- превалювання спільно-масового над індивідуально-особистісним [9, с. 160].

Окрім зазначених загальних параметрів, властивих колективному виконавству, професійне оркестрове й хорове виконавство мають власну специфіку, пов'язану з історичною еволюцією їх структури і, насамперед,

з появою функції диригента. Характерними рисами оркестрового й хорового виконавства як основних форм колективного виконавства є:

- наявність художнього керівника (капельмейстера, диригента, хормейстера), що організує процес виконання музичних творів;
- переважно одноосібний характер художньої ініціативи;
- нерівноправний, ієрархічний характер виконавського процесу;
- складний синтез різних типів комунікативності [9, с. 162].

Отже, колективне виконавство поєднує постать диригента, керівника, який є носієм особистісної інтерпретаційної версії музичного твору. Ансамблеве та оркестрове виконавство належать до різних видів – ансамблевого та колективного; кожен із видів має свої відмінні та характерні риси. Поняття «оркестр» та «ансамбль» розрізняють за їх складом та кількістю учасників. Головною відмінністю оркестру від ансамблю є те, що в оркестрі музиканти поєднуються у групи, які грають в унісон.

Що стосується аматорських інструментальних колективів, то для вирішення завдань дослідження необхідно їх класифікувати. Згідно з педагогічним словником, поняття «класифікація» визначається як «розподіл предметів будь-якого роду на взаємопов'язані класи згідно з істотними ознаками, що властиві предметам даного роду і відрізняють їх від предметів інших родів; кожен клас займає у системі певне постійне місце і, в свою чергу, поділяється на підкласи» [5, с. 547].

Що стосується класифікації аматорських інструментальних колективів, то В. Г. Кузнецов відзначає певні труднощі у їх визначенні: «у практиці аматорських естрадних колективів зустрічаються настільки незвичайні поєднання інструментів, що часом важко провести класифікацію» [7, с. 24].

Одним із перших спробував дослідити питання класифікації естрадних інструментальних колективів Д. Браславський. У класифікації В. Г. Кузнецова представлено різні інструменти, типи і види складів естрадних аматорських оркестрів і ансамблів [7, с. 117–120]. Науковець стверджує, що вищою формою аматорської естради є естрадно-симфонічні оркестри та біг-бенди, що виконують складні твори. Естрадно-симфонічний оркестр, як і поняття «оркестр», характеризується, перш за все, наявністю різних оркестрових груп (на відміну від камерного інструментального ансамблю) – струнної смичкової, саксофонів, мідних духових інструментів та ритм-групи, а також введенням до складу таких додаткових інструментів, як гобой, фагот, валторна, арфа тощо.

Естрадні та джазові аматорські оркестри у практичній діяльності представлено у трьох видах:

- великий оркестр, до складу якого входять п'ять саксофонів (два альт, два тенора, один баритон), чотири труби, чотири тромбони, ритм-група;
- середній оркестр – чотири саксофони (два альт, два тенора або альт, два тенора і баритон), три труби, один-два тромбони, ритм-група;
- малий оркестр – три саксофони, дві труби, тромбон, ритм-група.

Естрадно-симфонічний і естрадний аматорські оркестри, порівняно з ансамблями, мають значно більше тембро-динамічних можливостей. Для них характерним є застосування різноманітних прийомів гри – використання закритих звуків (сурдин) у групі мідних інструментів, найрізноманітніші темброві гармонійні поєднання інструментів.

Широке поширення у практиці роботи аматорських інструментальних колективів отримали різні за складом естрадні та джазові ансамблі. Досить поширеною є класифікація ансамблів за особливостями комплектування, за кількістю учасників й інструментів:

- неповна ритм-група – найменший естрадний або джазовий ансамбль, який може існувати як самостійна художня одиниця, виконувати інструментальну музику і забезпечувати повноцінний з погляду естетики акомпанемент. Ритм-група є основою для створення інших видів ансамблів. Найбільш типовими є такі склади: фортепіано, ударні, контрабас або гітара-бас; акордеон, ударні, контрабас; акордеон, гітара, контрабас;

– квартет, де неповна ритм-група є основою колективу і складається, наприклад, із ритм-групи і гітари. Найбільш часто у практиці зустрічаються такі квартети, як ритм-група і саксофон, ритм-група і труба, ритм-група і кларнет тощо;

– квінтет, що складається з ритм-групи і двох інструментів (ритм-група, труба і саксофон; ритм-група, труба і кларнет; ритм-група, гітара і саксофон тощо). Зустрічаються й однорідні інструменти: ритм-група і два саксофони; ритм-група і дві труби; ритм-група і дві скрипки тощо;

– секстет має у складі ритм-групу і три інструменти;

– септет має у складі ритм-групу і чотири інструменти у різних поєднаннях.

Однак перераховані класифікації не відображають суті і специфіки сучасних аматорських інструментальних колективів. Ми беремо за основу класифікацію, запропоновану А. Л. Коротєєвим [6, с. 11], що ґрунтується на виділених ознаках, відповідно до:

- виду колективу, виходячи з форм музикування та художньо-виконавських можливостей: ансамбль, оркестр, інструментальна група, біг-бэнд тощо;
- демографічного складу: дитячі, молодіжні, жіночі, ветеранів тощо;
- відомчої належності: колективи державних і відомчих установ культури, навчальних закладів, військові.

Аналіз класифікацій аматорських інструментальних колективів дає підстави зробити висновок, що особливості аматорських інструментальних колективів найбільш доцільно виявляти, зіставляючи їх із професійними, що належать до різних видів виконавств. Головною відмінністю колективів є особливість цілей і завдань, які вони вирішують. Особливою відзнакою аматорського інструментального колективу від професійного є те, що носієм мети (завдань) тут є не тільки керівник, але й учасники колективу.

Зазначимо, що професійні знання майбутніх фахівців, які мають керувати інструментальними аматорськими колективами, з означених питань є необхідними для: усвідомлення ролі та можливостей керівника в організації творчої діяльності аматорських колективів; просвітницької діяльності керівника; вільного оперування знаннями й уміннями щодо керівництва інструментальним аматорським колективом; визначення форм і методів репетиційної роботи у конкретних ситуаціях.

Використана література:

1. Антонова Е. Г. Принцип диалогичности в исполнительской ситуации инструментального концерта / Е. Г. Антонова // Теория и история музыкального исполнительства: сб. науч. тр. / под ред. Л. С. Неболюбовой. – Киев : Изд-во Киев. гос. консерватории, 1989. – С. 132–142.
2. Воронина Т. А. О камерном музицировании и становлении исполнителя / Т. А. Воронина // О мастерстве ансамблиста : сб. науч. тр. / отв. ред. Т. А. Воронина; науч. ред. И. М. Тайманов. – Л : ЛОЛГК, 1986. – С. 6–21.
3. Гайдамович Т. А. Камерный ансамбль / Т. А. Гайдамович. – Москва : Музгиз, 1993. – 56 с.
4. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого воздействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 80 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.
6. Коротеев А. Л. Самостоятельные ежедневные занятия на специнструменте как составная часть учебного процесса (медные духовые инструменты: труба, корнет, альт, тенор, баритон) : метод. указ. с нотными примерами / А. Л. Коротеев. – Мн. : МИК, 1985. – 24 с.
7. Кузнецов В. Г. Организация и методика учебно-воспитательной работы в самостоятельных эстрадных музыкальных коллективах (в помощь руководителям самостоятельных коллективов) : [метод. пособ.] / В. Г. Кузнецов. – Москва : ВНМЦ народного творчества, 1979. – 31 с.
8. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия : Советский композитор. – 1982. – Т. 1. – 1058 с.
9. Польська І. І. Камерний ансамбль: історія, теорія, естетика : [монографія] / І. І. Польська. – Харків : ХДАК, 2001. – 396 с.
10. Сидельников Л. Симфоническое исполнительство: Эстетика и теория : историч. очерк. / Л. Сидельников. – М. : Сов. композитор, 1991. – 286 с.

References:

1. Antonova E. G. Princip dialogichnosti v ispolnitel'skoj situacii instrumental'nogo koncerta // Teoriya i istoriya muzykal'nogo ispolnitel'stva : Sb. nauch. tr. / pod red. L. S. Nebolyubovoj. – Kyiv : Izd-vo Kiev. gos. konservatorii, 1989. – S. 132–142. [in Russian]
2. Voronina T. O kamernom muzicirovanii i stanovlenii ispolnitelya // O masterstve ansamblista : sb. nauch. tr. / отв. red. T. A. Voronina; nauch. red. I. M. Tajmanov. – L: LOLGK, 1986. – S. 6–21. [in Russian]
3. Gajdamovich T. A. Kamernyj ansambl' / T. A. Gajdamovich. – M., Muzgiz, 1993. – 56 s. [in Russian]
4. Erzhemskij G. L. Psihologiya dirizhirovaniya: Nekotorye voprosy ispolnitel'stva i tvorcheskogo vozdejstviya dirizhyora s muzykal'nym kollektivom. – Moscow : Muzyka, 1988. – 80 s. [in Russian]
5. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar' : dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zaved. / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – Moscow : Akademiya, 2005. – 176 s. [in Russian]
6. Koroteev A. L. Samostoyatel'nye ezhdnevnye zanyatiya na specinstrumente kak sostavnaya chast' uchebnogo processa (mednye duhovye instrumenty: truba, kornet, al't, tenor, bariton) : metodicheskie ukazaniya s notnymi primerami / A. L. Koroteev. – Mn. : MIK, 1985. – 24 s. [in Russian]
7. Kuznecov V. G. Organizacija i metodika uchebno-vospitatel'noj raboty v samodeyatel'nyh ehstradnyh muzykal'nyh kollektivah (v pomoshch' rukovoditelyam samodeyatel'nyh kollektivov) : [metod. posob.] / V. G. Kuznecov. – Moscow : VNMC narodnogo tvorchestva, 1979. – 31 s. [in Russian]
8. Muzykal'naya ehnciklopediya : v 6 t. / gl. red. Yu. V. Keldysh. – Moscow : Sovetskaya ehnciklopediya : Sovetskij kompozitor. – 1982. – T. 1. – 1058 s. [in Russian]
9. Pol's'ka I. I. Kamernij ansambl': istoriya, teoriya, estetika: Monografiya. – Harkiv: HDAK, 2001. – 396 s. [in Ukrainian].
10. Sidel'nikov L. Simfonicheskoe ispolnitel'stvo: Estetika i teoriya: Istorich. ocherk. – Moscow : Sov. kompozitor, 1991. – 286 s. [in Russian]

Зуб Г. В. Проблема подготовки будущих специалистов музыкального искусства к работе с инструментальными аматорскими коллективами

В статье представлен анализ подходов к определению сущности ансамблевого и оркестрового исполнительства для подготовки специалистов музыкального искусства к работе с инструментальными аматорскими коллективами. Определено, что коллективное исполнение объединяет руководителя как носитель личностной интерпретационной версии музыкального произведения. Ансамблевое и оркестровое исполнение принадлежат к разным видам исполнительства – ансамблевому и коллективному; каждый из видов имеет свои отличительные и характерные черты. Основным отличием оркестра от ансамбля является то, что в оркестре музыканты объединяются в группы, которые играют в унисон. Проанализированы существующие классификации аматорских инструментальных коллективов. Доказано, что особенности аматорских инструментальных коллективов наиболее целесообразно выявлять, сопоставляя

их с профессиональными. Главным отличием являются особенности целей и задач, которые они решают. В отличие от профессионального, в аматорском коллективе носителем цели является не только руководитель, но и участники.

Ключевые слова: специалисты музыкального искусства, инструментальные аматорские коллективы, ансамблевое и коллективное музицирование, классификация.

Zub G. V. The problem of training future specialists of musical art to work with instrumental amateur collectives

The article presents analysis of approaches to determining the essential of ensemble and orchestral performance for training future specialists of musical art to work with instrumental amateur collectives. It is determined that the collective performance is united by the figure of leader who is the bearer of personal interpretation version of the musical work; ensemble and orchestral performance belong to different types of performance – ensemble and collective; each species has its own distinctive and characteristic features; the main difference between orchestra and ensemble is that in the orchestra musicians are united in groups that play as one man. The existing classifications of amateur instrumental groups are analyzed. It is proved that the peculiarities of amateur instrumental collectives are most expedient for detect, comparing them with professional ones; the main difference is the features of the goals and objectives that they decide; a special difference between the amateur instrumental group and the professional is that the goal bearer is not only the leader, but also the participants.

Key words: specialists of musical art, instrumental amateur groups, ensemble and collective music making, classification.

**INFORMATION TECHNOLOGY SUPPORT
FOR THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING STUDENTS' PROFESSIONAL
FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)**

The process of modernization of the system of Kazakhstan education in the context of socio-economic changes in society includes the actualization of the problem of improving the quality of higher education. This article deals with the analysis of structure and content of professional foreign language competence in the system for training bachelors of engineering in the Republic of Kazakhstan. Information technology support, including multilingual (English-Russian-Kazakh) electronic training courses was developed and implemented. The effectiveness of these teaching aids was proved experimentally in the development of professional foreign language competence of future engineering bachelors at S. Toraighyrov Pavlodar State University. Based on the analysis of literature, it was concluded that the structure of the concept of "professional foreign language competence" includes three competencies: linguistic, communicative and personal, the content of which is determined by professional competencies. With the effective mastering of the content of professional foreign language competencies, the future bachelor of a technical university formed the ability and readiness to carry out interaction in a professionally oriented situation of communication with specialists of other countries in conditions of international mobility and integration. On the basis of the foregoing, it was concluded that professional foreign language competence is a qualitative characteristic of the future bachelor's personality, which includes a set of scientific and theoretical knowledge, practical skills and stable motivation that provide him with the opportunity for successful foreign-language communication in professional activities.

Key words: *bachelor of engineering, professional foreign language competence, information technology support, e-learning course.*

Статтю подано мовою оригіналу

In the era of integration of domestic education in the international educational space, mobility of specialists, globalization of engineering activities, Kazakhstan's demand for competitive specialists is growing. Involving Kazakh universities in the Bologna reforms implies academic and professional recognition of domestic diplomas in the European space, therefore a high level of competence in a foreign language is necessary not only for students-philologists, but also for future bachelors of technical profile. In this regard, the quality of higher education is characterized not only by the amount of knowledge in the specialty, but also by the ability of future graduates to communicate with specialists of other countries speaking another language.

The importance of this provision is noted in the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 and in the requirements of the State educational standards of higher education for the training of qualified specialists capable to continuing education and conducting professional activities in a foreign environment [1, p. 35; 2, p. 42].

In order for a graduate of a technical university to be ready for international cooperation in the professional sphere, he must have a foreign language competence. In connection with this, the problem arises of the preparation of future bachelors of technical specialties with professional foreign language competence. In the context of the development of information technologies, the problem of developing the professional and foreign language competence of students as future representatives of the information society becomes particularly important.

The state educational standard of higher education in the Republic of Kazakhstan requires the consideration of professional specifics in the teaching of a foreign language, its focus on the implementation of the tasks of the professional activity of future bachelors. Nevertheless, language training, taking into account the professional orientation, is still unsatisfactory, and the level of vocational and foreign language competence of graduates is low, which does not meet the modern requirements of the society and the labor market, as evidenced by the results of studies of the state of foreign language teaching in non-linguistic universities, data from production, an acute shortage of specialists who hold a certain register of foreign language knowledge necessary for professional communication.

The main reasons that determine the insufficiently high quality of teaching a foreign language, taking into account the professional specifics in a technical university, are not only a small number of hours allocated for the study of a foreign language, the lack of special training of foreign language teachers for technical faculties of universities, low level of language education in secondary schools, but also the insufficiently developed methodology of teaching a foreign language in integrative connection with vocational training based on modern information and educational technologies.

The structure of the course "Foreign Language" is realized in the framework of communicative, personality-centered, professional activity, competence-based and contextual approaches.

Communicative approach implies the mastery of the language as a means of communication. In accordance with the communicative approach, language teaching should take into account the specifics of real communication, and the learning process should be based on the model of real communication, since the possession of the language system (knowledge of grammar and vocabulary) is insufficient for effective use of the language for communication purposes.

The personality-centered approach is based on taking into account the individual characteristics of students, who are viewed as individuals with their own characteristics, propensities and interests.

Professional activity approach implies the development of a foreign professional communicative competence that includes knowledge, skills and skills in the specialty and the possession of foreign vocational terminology for the purpose of its further practical and theoretical use in professional activities.

Professional competence (PC) factors that determine the content and development of this competence should be presented: professional culture of the future bachelor; the subject of the profession of the student; goals and objectives, the content and structure, the specifics of the objects of professional activity; requirements for the future bachelor of technical specialties; requirements to forms, methods, means of professional activity, to its technologies and results, refracted in foreign materials.

Based on the analysis of pedagogical literature, we concluded that professional competence should be described in all its structural components:

- name of the competence;
- the circle of real objects of reality;
- socio-practical significance (for which it is necessary);
- personal significance for the learner;
- the amount of knowledge, skills, skills, methods of activities related to this competence;
- characterization of the minimum necessary experience of the activity of the trainee in the field of competence;
- indicators to verify the formation of competence;
- description of actions and expected products at each stage of training.

Taking into consideration the component nature of the PC, we determined its content, which includes:

- motivation for early professionalization and expansion of professional experience;
- knowledge of professional thesaurus in native and foreign languages; skills and skills of using the thesaurus of professional concepts, concepts, speech and non-speech behavior in specific professional situations (the notion of international professional communication), understanding and producing a foreign language text of a professional profile;

- emotions, feelings, behavioral reactions, which include respect for the values of professional culture.

The main goal in teaching a foreign language is to develop the student's ability to participate in real communicative activities and use communication strategies to improve the level of language proficiency.

Professional activity by means of a foreign language is a complex integrated process aimed at developing professional and foreign language competence based on the actualization of professional competencies.

Linguistic competence consists of linguistic, speech, discursive-strategic and linguistic-professional competencies.

Communicative competence consists of socio-cultural, informational and socio-pragmatic competences.

Personal competence consists of personal (individual) competence.

The student's professional foreign language competence is a complex integrative whole that provides competent professional communication in the language of the specialty in the conditions of international communication.

On the basis of the literature on this issue, the monograph "Common European Competencies in Knowledge of Foreign Language: Teaching, Studying, Evaluating" and the Requirements of the State Educational Standards of Higher Professional Education of the Republic of Kazakhstan it is possible to present the structure and content of the students' professional and foreign language competence in the following table 1 [3, p. 12]:

Such a presentation of PFLC as an actual competence of a university student in a system of integral professional competence allows us to consider PFLC as a personal quality consisting of the following components: knowledge, skills, experience – a cognitive-activity component; value-semantic relations, the regulation of the process and the result of the manifestation of competence – the motivational-value component; readiness to display competence is a professional and communicative component. The professional foreign language competence (PFLC) is interpreted in our research as a professionally significant integrative quality of the student, combining the motivational-value, cognitive-activity and professional-communicative components, ensuring the unity of general, professional, linguistic and communicative skills and determining the subject's ability to join in professional activity and orient in the modern intercultural space.

As a result of the formation of PFLC, the following types of the students' professional and foreign language competences are developing:

- skills and communication skills in the domestic sphere;
- skills and skills of reading texts of professional and regional character;
- the ability to listen to the speech of the teacher and fellow students of a general nature;
- skills and writing skills;
- mastery of the vocabulary of neutral scientific style;
- skills and communication skills in the professional sphere;
- skills and skills of public speech;
- skills and abilities of owning information technology tools;
- skills and abilities of analytical reading of texts of a professional nature;
- development of the skills of reading authentic information;
- the ability to listen to texts of a professional nature;

Table 1

The structure and content of the PFLC of future engineering bachelors

Components	Structure	Contents
Knowledge	<p>Linguistic competence</p> <p>1. Language competence</p>	<p>1. Knowledge of the lexical and terminological minimum in the volume of 3,000 units (differentiation of vocabulary in terms of application, free and stable phrases, phraseological units, word-formation methods);</p> <p>2. Knowledge of phonetic and grammatical material necessary for successful communication;</p> <p>3. General idea of everyday, literary, official-business, scientific and artistic styles.</p>
Skills, experience	<p>2. Speech competence</p> <p>3. Discussive-strategic competence</p> <p>4. Lingvo-professional competence:</p> <p>a) objective,</p> <p>b) terminological,</p> <p>c) research,</p> <p>d) project subcompetency.</p>	<p>1. Receptive communicative skills:</p> <p>1.1. Audirovanie: understanding of foreign speech in domestic and professional spheres;</p> <p>1.2 Reading: reading and understanding of simple pragmatic texts on a wide and narrow specialty profile, using different reading strategies / types;</p> <p>2. Productive communication skills:</p> <p>2.1 Speaking: Dialogue:</p> <ul style="list-style-type: none"> – participation in written and oral professional communication; <p>Monologic speech:</p> <ul style="list-style-type: none"> – possession of monologic speech (public speech: oral communication, report); – conducting all kinds of dialogue on the basis of an expanded theme in various situations of professionally centered communication; <p>Political speech:</p> <ul style="list-style-type: none"> – conducting a polylogue, including in the form of discussion, with observance of the norms of speech etiquette. <p>2.2 Letter:</p> <ul style="list-style-type: none"> – write annotations, abstracts, abstracts, messages, private and business letters, biography. – express your own opinion / judgment; – draw up abstracts or a detailed plan of speech; <p>3. Translation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – development of professionally-oriented skills of translation of texts from foreign into Kazakh and Russian.
Readiness form anifestation of competence	<p>Communicative competence</p> <p>1. Sociocultural competence</p> <p>2. Information competence</p> <p>3. Socially-pragmatic competence</p>	<ul style="list-style-type: none"> – mastering the culture of professional communication, the ability to work in cooperation, to build their speech and non-verbal behavior adequately socio-cultural and professional specifics of the country of the studied language; observe the rules of speech etiquette. – ability to operate with information technology tools; – the need to understand foreign texts in the professional sphere of communication; – interest in reading and understanding texts on the specialty; – to argue in connection with the subjects of interest, problems, describe events, state facts. – interest in writing annotations, abstracts, abstracts, messages, private and business letters.
Value-semantic relations, regulation of the process and the result of the manifestation of competenc	<p>Personal competence</p> <p>1. Personal (individual) competence</p>	<ul style="list-style-type: none"> – awareness of oneself as a subject of international cooperation in the professional sphere; – awareness of the interdependence and integrity of the world, the need for international cooperation in solving global, including professional, problems of mankind; – the desire to participate in written and oral professional communication (to enter and conduct a dialogue, while observing the rules of etiquette, to make an oral report, a report on a professional topic); – tolerant attitude to the manifestations of other specific foreign-speaking professional communities.

- development of skills and skills of abstracting;
- initial skills of written analysis of texts;
- proficiency in professional vocabulary;
- skills and abilities of applying a foreign text for the purpose of professional communication;
- skills and skills of reading authentic texts and their analysis;
- skills and skills of listening to authentic information;
- skills and skills of business correspondence;
- free use of professional vocabulary.

The implementation of the competence approach in the system of foreign language technical education requires a change in the traditional educational process, since for the formation of competencies it is necessary to create special learning situations that play the role of models of real life situations, as well as effective control over the trainee’s activity when working with these models.

The main approach adopted in our work is that these situations can be created in special learning environments using modern information technologies.

By information technologies we mean didactic software that presents educational content in an interactive form with the help of various types of information, the integrated use of which contributes to the effectiveness of cognitive processes.

The introduction of the means of information and technological provision in the educational process: e-learning courses in English, the electronic textbook “English for Specific Purposes”, the multimedia training course “Four Basic Skills” made it possible not only to improve the effectiveness of teaching, but also to change the picture of one’s personal interest and independence of students [4–6].

The pre-experimental and post-experimental testing for all types of speech activity (listening, reading, monologue, dialogue, polylogue, written speech and grammar) was conducted at the ascertaining and controlling stages of the experiment to reveal the formation of PFLC of future engineering bachelors. (See Table 2) Comparison of the results of the experimental groups was carried out with the results of control groups, where the teaching was conducted without the use of information technology.

Table 2

Changes in the development of PFLC by types of speech activity before and after the experiment

Types of Speech Activity /group	Control. group		Experiment. groups	
	before the experiment	after experiment	before the experiment	after experiment
	%	%	%	%
listening	56,84	61,76	57,13	76,38
grammar	56,17	65,29	60,44	77,28
reading, vocabulary	65,2	65,7	63,4	73,83
monologue	52,2	61,23	53,15	70,25
dialogue	49,8	58,2	50,23	69,31
polylog	48,75	56,75	49,30	68,3
writing	46,7	56,15	47,5	66,55
total:	375,7	425,08	381,2	501,9
average:	53,67	60,73	54,45	71,7

In the Table 3 we see that there have been significant changes in the students of the experimental groups (54,45 and 71,7). The results were processed by the Student’s criterion. In the experimental groups: $t_{Emp} = 6.3$. The empirical value of t (6.3) obtained is in the zone of significance.

Table 3

Dynamics of changes on the levels of the development of students’ PFLC based on the results of experimental work (expert evaluation)

Levels of PFLC / group	A1		A2		B1		B2		Sum	
	%	Absol. number)%	%	Absol. number)%	%	Absol. number)%	%	Absol. number)%	%	Absol. number)%
EG (pre-exp. test)	53	19	28	10	17	6	2	1	100	36
EG (post-exp.test)	2	1	33	13	43	18	22	9	100	41
KG (pre-exp. test)	53	19	30	11	15	5	2	1	100	36
KG (post-exp. test)	39	16	36	14	21	9	4	2	100	41
Total	37	14	32	12	24	10	8	3		

EG – experimental groups
 KG – control groups

According to the expert assessment, a comparative analysis of the effectiveness of the use of information technology and traditional means showed that the number of students in the experimental groups with the reproductive level of A1 decreased by 51%, of the 19 students there was only one, the number of students with empirical A2 increased by 5% – 3 students, and with a heuristic level of B1 – 26% – 12 students, the number of students with a search and research level of B2 increased by 20% – 8 students. In the control groups, the number of students with A1 level decreased by 14% – 3 students, with A2 level increased by 6% – 3 students, B1 level – 6% – 4 students, B2 level – 2% – 1 student. The forming stage of the experiment presented the overall effectiveness of information and technological support in the process of teaching a foreign language.

References:

1. State Program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. [Text] / Astana, 2011.
2. State Standards of Higher Professional Education of the Republic of Kazakhstan. [Text] / Astana, 2011.
3. Common European competencies in foreign language proficiency: Learning, teaching, evaluation [Text] / Strasbourg, Moscow: Department of Modern Languages. Publishing house of MSLU, 2003.
4. Raissova A. B. Electronic training course on English language (Certificate of state registration of rights to the object of copyright № 255 of March 19, 2010) / A. B. Raissova, N. E. Pfeifer, K. Zh. Smagulova et al. // Pavlodar: CIE of S. Toraihyrov PSU, 2010.
5. Raissova A. B. Electronic textbook “English for specific purposes” (Certificate of state registration of rights to the object of copyright № 874 dated June 6, 2011 / A. B. Raissova, N. E. Pfeifer, et al. // Pavlodar: CIE of S. Toraihyrov PSU, 2011.
6. Raissova A. B. Electronic multimedia course “Four Basic Skills” (Certificate of state registration of rights to the object of copyright № 979 of July 20, 2012) / A. B. Raissova, N. E. Pfeifer, K. Zh. Smagulova et al. // Pavlodar: CIE of S. Toraihyrov PSU, 2012.

Каббасова А. Т., Куанишева Б. Т., Раісова А. Б. Інформаційно-технологічне забезпечення розвитку професійно-інішомовної компетентності студентів-бакалаврів техніки і технологій Республіки Казахстан

Процес модернізації системи казахстанської освіти в умовах соціально-економічних змін у суспільстві спричинює актуалізацію проблеми підвищення якості вищої освіти. У цій статті розглядаються структура і зміст професійної інішомовної компетентності в системі підготовки бакалаврів техніки і технологій Республіки Казахстан; розроблено і запроваджено інформаційно-технологічне забезпечення, що містить мультимовні (англо-російсько-казахські) електронні навчальні курси; експериментально доведено його ефективність у розвитку професійної інішомовної компетентності майбутніх бакалаврів техніки і технологій на базі ПГУ імені С. Торайгірова. На основі аналізу літератури ми дійшли висновку, що структура поняття «професійна інішомовна компетентність» складається з трьох компетентностей: лінгвістичної, комунікативної і особистісної, зміст яких визначається професійними інішомовними компетенціями. За ефективного оволодіння змістом професійних інішомовних компетенцій у майбутнього бакалавра технічного ВНЗ формується здатність і готовність до взаємодії в професійно спрямованій ситуації спілкування із фахівцями інших країн в умовах міжнародної мобільності й інтеграції. На основі вище викладеного ми дійшли висновку, що професійна інішомовна компетентність – це якісна характеристика особистості майбутнього бакалавра, що охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь та навиків, стійкої мотивації, які уможливають для нього успішне інішомовне спілкування у професійній діяльності.

Ключові слова: бакалавр техніки і технологій, професійна інішомовна компетентність, інформаційно-технологічне забезпечення, електронний навчальний курс.

Каббасова А. Т., Куанишева Б. Т., Раісова А. Б. Информационно-технологическое обеспечение развития профессионально-иноязычной компетентности студентов-бакалавров техники и технологий Республики Казахстан

Процесс модернизации системы казахстанского образования в условиях социально-экономических изменений в обществе включает в себя актуализацию проблемы повышения качества высшего образования. В данной статье рассматриваются структура и содержание профессионально-иноязычной компетентности в системе подготовки бакалавров техники и технологий Республики Казахстан; разработано и внедрено информационно-технологическое обеспечение, включающее мультязычные (англо-русско-казахские) электронные учебные курсы; экспериментально доказано его эффективность в развитии профессионально-иноязычной компетентности будущих бакалавров техники и технологий на базе ПГУ им. С. Торайгырова. На основе анализа литературы был сделан вывод, что в структуру понятия «профессионально-иноязычная компетентность» входят три компетентности: лингвистическая, коммуникативная и личностная, содержание которых определяется профессионально-иноязычными компетенциями. При эффективном овладении содержанием профессионально-иноязычных компетенций у будущего бакалавра технического вуза формируется способность и готовность к взаимодействию в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран в условиях международной мобильности и интеграции. На основании вышеизложенного был сделан вывод, что профессионально-иноязычная компетентность – это качественная характеристика личности будущего бакалавра, включающая совокупность научно-теоретических знаний, практических умений и навыков, устойчивой мотивации, обеспечивающих ему возможность успешного иноязычного общения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: бакалавр техники и технологий, профессионально-иноязычная компетентность, информационно-технологическое обеспечение, электронный учебный курс.

UDC 811.111

Karpenkova N. Yu.

PREPARING FOR THE WRITING SECTION OF ENGLISH TESTS: MAIN STAGES OF WRITING PROCESS

In this article the problem of preparing for the students, for whom English is not a native language, for making a written part of British IELTS-test is shown. The analysis of the stages of preparation for the written part of the test is conducted on the basis of the section "General Training Writing", consisting of two main elements. Despite their similarity, the tasks require from the students to use different skills and abilities. For example, the first task evaluates the students' ability to assess the overall situation and provide information. It requires writing in response to a particular graph (bar, line or pie graph), table, chart, or process (how something works, how something is done). This task tests an ability to select and report the main features, to describe and compare data, identify significance and trends in factual information, or describe a process.

While the second task evaluates the ability to offer solutions to a problem, to evaluate and challenge ideas, to prove and argue their point of view. During this task, the students are presented with a topic and are tested on their ability to respond by giving and justifying an opinion, discussing the topic, summarizing details, outlining problems, identifying possible solutions and supporting what you write with reasons, arguments and relevant examples from their own knowledge or experience. Therefore, the article proposes the distribution of the written process for the main components and justifies the expediency of using this theoretical base in the process of preparing students. As the result, students will achieve an ability to use a wide range of vocabulary with very natural and sophisticated control of lexical features; and to show rare minor errors, which occur only as "slips"; to use a wide range of structures with full flexibility and accuracy and to address fully all parts of the task.

Key words: stages of writing process, prewriting, drafting, first draft, revising, publishing.

Статтю подано мовою оригіналу

The basic point, which we should keep in minds preparing students for writing an essay, is the right focus on this problem. Instead of focusing primarily on written products – stories, poems, reports, essays and other of writing that people produce – the focus should be transformed to the writing process, to the steps that we follow as we produce a written product [1, p. 301].

In our teaching process, this problem has become more actual since we have begun preparing for the IELTS-test and its third section, Test of Written English.

Writing process involves all the thoughts and activities that occur from the time a decision is made to write until the time when the final written product has been completed. Generally, the process can be divided into four main stages: Prewriting, Drafting, Revising, and Publishing.

Prewriting is the first stage of the writing process. This planning and organizational stage consists of a series of decisions. Practically, all students are suggested to solve themselves such problems as:

- Stimulus for writing – Why am I writing this? Good literature can be the springboard for many writing experiences. Ideas from literature often provide the motivation to write and students feel motivated to engage in story making themselves.

- Finding a topic – What will I write about? Finding something to write about is an early step in the prewriting process. Prewriting includes opportunities to brainstorm about ideas in stories, with a special focus on the vocabulary that is a necessary part of the brainstorming in any foreign language.

- Focus on detail – What aspect of the topic will I emphasize?

- Deciding on form – Will I write a story or a report? Often the same topic can be treated as a narrative story, a poem, a personal letter, and advertisement, or another form of written response.

- Deciding on audience – Who will read what I write? Audience helps in deciding tone, form, and style [2, p. 330].

Prewriting also includes an incubation time, a time for students' ideas to take a shape. The components of the prewriting stage cannot be reduced and its length depends on the nature of the writing activity, the grade and ability level of students, the goals of the instructor, and many other factors.

Writing is the second stage of the process, the time when students commit their ideas to paper. It should be clear for students that they start writing in first-draft form. The first version of writing should be a draft in which students have opportunities to experiment with putting meaning on paper.

If students and instructors understand that every writing experience starts with a first draft, there is no need to worry about things like spelling, usage, punctuation, handwriting, and other mechanical matters of form at the beginning. The best advice that instructors can give students is to get their ideas down on paper, write the story so that they can read it to an audience. Moreover, if they cannot spell a word, write it down the way it sounds and later find the correct form, not to lose the clue of the narration.

On this stage, such questions should be answered:

- Drafting – what ideas and details will I include?

- Vocabulary – what words will I use?

- Sentences – How can I write so others will be interested and entertained [1, p. 301]?

The writing process results in written products, which can include imaginative stories, informational reports, journals and logs, letters, scripts and dialogues, and other forms of writing. Each of these products can be directly related to literature or other materials used in the classroom.

For a successful process, it is also recommended to avoid typical mistakes. Some “most popular” can be the following:

- Volume of work is much more than it is demanded in the task (this mistake is the most spread one: students have so many thoughts, which they try to get into the work, that they have no time to express the main ones).
- Failure to follow logics in writing (which usually leads to exceeding of volume).
- Volume is much less than it is demanded.
- Absence of grounds of own opinion.
- Not all aspects of the task are covered, etc.

Such mistakes are easily explained and connected with the following:

- Lack of vocabulary.
- Wrong word choice.
- Wrong compatibility of lexical units (for example: *my mother said meto stay at home* instead of *my mother told me to stay at home, to make advices instead of to give advice, etc.*).
- Wrong word-building.
- Word-by-word translation from a native language (for example: *at the other side* instead of *on the other hand; to have feeling of humour* instead of *to have a sense of humour*).
- Wrong use of logical connections: disagreement of subject and predicate or categories of animate and inanimate beings.
- Limited stock of means of logical connection or absence of means of logical connection (for example: *I heard about a photographic exhibition. The exhibition will be in central museum. Let's go to the exhibition on Monday* instead of *I heard about a photographic exhibition which will take place in central museum. Let's go to see it on Monday*).
- Grammar mistakes in tense forms, substitution of nouns with pronouns, use of prepositions, use of infinitive constructions, word-order in questions and especially in indirect questions and building of conditional sentences are a weak spot of the students' writing.
- Absence of text division into paragraphs or inadequate logical division.
- Also usually the students do not take into consideration the necessity to paraphrase the words from the task.
- Use of words from formal style in informal statements and vice versa.
- Wrong use of absence of parenthetical words and constructions.
- Unreasonable use of punctuation marks especially commas and exaggerated quantity of exclamation marks, etc.

Story writing is stimulated by the full range of narratives that students encounter in the world of teenage literature. In our case books about Harry Potter can be used as the basis. Students can create their own witches and goblins, heroes and villains, friends and foes based on the characters that they find in these books. They can write their own versions of chapters, write new endings, and write sequences. An awareness of narrative story structure – how problems develop in stories and how these problems are solved – provides a structural dimension that students' writing often lacks.

Written reports provide students with opportunities to develop expository writing, and nonfiction texts – in our case lectures in applied economics or entrepreneurship can be used – are essential in gathering content for these reports. Nevertheless, sometimes even a fictional story can stimulate students' interest in a topic enough to lead them to research and reporting.

Scripts and dialogues provide opportunities to integrate reading, writing and speaking, as students produce their own versions of stories. Such courses as “New international business English” or “Business circles” provide models of dialogues and monologues for students to follow as they write.

Revising focuses on meaning and clarity, with an eye to interesting word choice, sentence variety and linguistic complexity, paragraph organization, and clarity of ideas. This type of careful examination of text is the essence of critical reading.

Part of the revising stage of the writing process is conferencing. As time allows, instructors meet with students to discuss their writing. The instructor's role is not primarily to find where errors occur but to show how improvements can be made, to identify problems in such a way that students see that they have some chance of overcoming them.

Effective writing conferences focus on the writing process as well on the product, also focusing on such issues as completeness of sentences, spelling, and grammatical structure.

Peer conferencing is also appropriate, as students share and discuss each other's writing with partners or in small groups. With demonstration, modeling, discussion, and guided practice, students become adept at helping each other in postwriting activities. When students read and react to each other is writing, they become more aware of what makes their own writing more effective. “Here is a place where the link between reading and writing is forged, as students read each other's writing with an eye to constructing meaning in text” [2, p. 330].

Feedback and comments need to be made in a constructive, positive fashion. Students can learn to focus with questions as “What other words might you use?” rather than such comments as “That's a dumb word to use!” Instructors need to model this constructive approach.

Based on feedback and revision, students produce a final draft. Rewriting has been always looked upon conventionally as punishment, but rewriting what one has written is not evidence of failure but a way to achieve a greater measure of success in writing [3, p. 189].

Publishing is the culmination of the writing process, while writing is a communication activity, and the circle of communication is not complete until the audience reads the writing.

A simple form of publication occurs when students read each other's writing as part of a classroom work [2, p. 330].

Each stage of the writing process involves the reading-writing connection. Wide reading gives students impressive models and helps them generate ideas that they can use as topics in the prewriting stage of the process. The act of writing itself involves students in the construction of meaning in text that is essential to both composing and comprehending. Revising alerts them to the language standards and qualities that will make them keener processors of print. Publishing what they have written gives students a sense of authorship. The instructors' task is to help as much as possible during all four stages of writing process.

References:

1. Savage J. F. Teaching reading using literature / J. F. Savage. – Madison, USA: Brown & Benchmark, 1994. – 301 с.
2. Walshe, R. D. Questions teachers ask about teaching writing / R. D. Walshe. – Melbourne, Australia: Dellastar, 1998. – 330 с.
3. Cambridge English: IELTS 10 – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 189 с.

Карпенкова Н. Ю. Підготовка до письмової секції англійських тестів: основні етапи процесу письма

У статті розглядається проблема підготовки студентів, для яких англійська мова не є рідною, до складання письмової частини британського тесту з англійської мови IELTS. Аналіз етапів підготовки до письмової частини тесту проводиться на основі секції «General Training Writing», що складається з двох основних елементів. Незважаючи на свою схожість, завдання вимагають від студента застосування різних навичок і умінь. Наприклад, перше завдання оцінює здатність студента оцінювати загальну ситуацію і надавати інформацію. Воно вимагає зреагувати на певний графік (рисунок або графічний малюнок), таблицю, діаграму або процес (описує, як щось працює або як щось робиться). Тобто дуже часто інформація вже надана разом із питанням. Це завдання перевіряє здатність студентів вибирати і повідомляти основні функції, описувати та порівнювати дані, визначати значущість і тенденції у фактичній інформації або описувати процес. Друге завдання оцінює здатність пропонувати рішення проблеми, оцінювати і оскаржувати ідеї, доводити і аргументувати свою думку. Під час виконання цього завдання студентам надається тема, і вони перевіряються на здатність відповідати, аргументуючи свою думку, обговорювати тему, узагальнюючи деталі, викладати проблеми, визначаючи можливі рішення і підтверджувати те, про що вони пишуть, аргументами і відповідними прикладами з власних знань або досвіду. Тому у статті пропонується розподіл письмового процесу на основні компоненти і обґрунтовується доцільність використання цієї теоретичної бази в процесі підготовки студентів. Як наслідок, студенти отримують навички використання широкого спектру лексики і синтаксичних структур у письмовій частині тесту, зрідка допускаючи лише дрібні «промахи», і здатність точно вирішувати всі поставлені завдання.

Ключові слова: етапи процесу написання, передписьмовий етап, розробка, перший примірник тексту, перегляд, опублікування.

Карпенкова Н. Ю. Подготовка к письменной секции английских тестов: основные этапы процесса письма

В статье рассматривается проблема подготовки студентов, для которых английский язык не является родным, к составлению письменной части британского теста английского языка IELTS. Анализ этапов подготовки к письменной части теста проводится на основе секции «General Training Writing», состоящей из двух основных элементов. Несмотря на свою схожесть, задания требуют от студента применения различных навыков и умений. Например, первое задание оценивает способность студента оценивать общую ситуацию и предоставлять информацию. Оно требует среагировать на определенный график (рисунок или графический рисунок), таблицу, диаграмму или процесс (описывающий, как что-то работает или как что-то делается). Т. е. очень часто информация уже предоставлена вместе с вопросом. Это задание проверяет способность выбирать и сообщать основные функции, описывать и сравнивать данные, определять значимость и тенденции в фактической информации или описывать процесс. Второе задание оценивает способность предлагать решения проблемы, оценивать и опровергать идеи, доказывать и аргументировать свою точку зрения. Во время выполнения этого задания студентам предоставляется тема, и они проверяются на способность отвечать, аргументируя свое мнение, обсуждать тему, обобщая детали, излагать проблемы, определяя возможные решения, и подтверждать то, о чем они пишут, аргументами и соответствующими примерами из собственных знаний или опыта. Поэтому в статье предлагается разделение письменного процесса на основные компоненты и обосновывается целесообразность использования этой теоретической базы в процессе подготовки студентов. В результате студенты получают навык использования широкого спектра лексики и синтаксических структур в письменной части теста, изредка допуская лишь мелкие «промахи», и способность точно решать все поставленные задачи.

Ключевые слова: этапы процесса написания, предписьменный этап, разработка, первый вариант текста, просмотр, опубликование.

ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности. В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Основная цель изучения иностранного языка в вузе – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Конечной целью обучения иностранным языкам является научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, т. е. общению. Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (принцип аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение. Использование Интернета при коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Интерактивность – это «объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами». Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. К современным технологиям относится и технология сотрудничества, воспитывая такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формируя творческие способности и активизируя обучаемых. Языковой портфель выполняет, наряду с педагогической, также и социальную функцию. Предлагаемая в языковом портфеле шестиступенчатая система владения языком, полностью соответствующая общеевропейским стандартам, является надежной основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки учащихся.

Ключевые слова: педагогические технологии, преподавание, коммуникативный подход, педагогические и социальные функции, сотрудничество, лингвистическая готовность к коммуникации, метод проектов, языковой портфель, творческие способности.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентами и учителями информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т. д.

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети;
- совершенствовать умения письменной речи;
- пополнять словарный запас;
- формировать у студентов мотивацию к изучению английского языка [4].

Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора студентов, умения налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Студенты могут:

– принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет;

- переписываться со сверстниками из других стран;
- участвовать в чатах, видеоконференциях и т. д. [3].

Основная цель изучения иностранного языка в вузе – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла – это **международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно** – самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо про-

исходил [1]. Включаясь в него на занятиях иностранного языка, мы создаем модель реального общения. В настоящее время приоритет отдается:

- коммуникативности;
- интерактивности;
- аутентичности общения;
- изучению языка в культурном контексте;
- автономности и гуманизации обучения [1].

Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения иностранным языкам является *научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, т. е. общению* [5].

Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам.

Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (принцип аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Эту ошибку пытаются исправить новые технологии, в частности Интернет.

Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним [4].

Для пользователя реализации коммуникативного подхода в Интернете не представляет собой сложности. Коммуникативное задание должно предлагать студентам проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают её.

Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на занятиях, что принято называть в методике интерактивностью.

Интерактивность – это *«объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами»* [1].

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность.

Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является **метод проектов** как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Типология проектов разнообразна. По М. Е. Брейгиной, проекты могут подразделяться на:

- монопроекты;
- коллективные;
- устно-речевые;
- видовые;
- письменные;
- Интернет-проекты [3].

Хотя в реальной практике зачастую приходится иметь дело со смешанными проектами, в которых имеются признаки исследовательских, творческих, практико-ориентированных и информационных. Работа над проектом – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий *чтение, аудирование, говорение и грамматику*. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу.

На мой взгляд, проектное обучение актуально тем, что учит студентов сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формирует творческие способности и активизирует обучаемых.

В общем, в процессе проектного обучения прослеживается неразрывность обучения и воспитания. Метод проектов формирует у студентов:

- коммуникативные навыки;
- культуру общения;
- умения кратко и доступно формулировать мысли;
- терпимо относиться к мнению партнёров по общению;

- развивать умение добывать информацию из разных источников;
- обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий;
- создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке [2].

Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих студентам применить накопленные знания по предмету.

Студенты расширяют свой кругозор, границы владения языком, получая опыт от практического его использования, учатся слушать иноязычную речь и слышать, понимать друг друга при защите проектов.

Студенты работают со справочной литературой, словарями, компьютером, тем самым создается возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не даёт изучение языка только с помощью учебника на уроке в аудитории.

Работа над проектом – *процесс творческий*. Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом предметных знаний, творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества.

К современным технологиям относится и *технология сотрудничества* [1].

Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. Студенты объединяются в группы по 3–4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый студент отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые студенты стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. От этого выигрывает вся группа, потому что совместно ликвидируются пробелы. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации.

Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам студентам предоставляется уникальная возможность овладения большим объёмом информации с её последующим анализом и сортировкой.

Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности. В условиях использования мультимедиа студенты получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью и проводят телемосты.

Что касается *языкового портфеля*, то в его основу заложено соотнесение национальных требований к уровню овладения иностранным языком с общеевропейскими системами, что, в свою очередь, является отправной точкой для создания единого образовательного пространства. Основным критерием оценки уровня владения иностранным языком в технологии языкового портфеля является *тестирование*. Приоритетом данной технологии становится переориентация учебного процесса с *преподавателя на обучаемого* [2].

Обучаемый же, в свою очередь, несёт сознательную ответственность за результаты своей познавательной деятельности.

Вышеуказанная технология приводит к постепенному формированию у студентов навыков самостоятельного овладения информацией. В целом, языковой портфель многофункционален и способствует развитию многоязычия.

«*Общеевропейский языковой портфель*» – унифицированные требования к оценке уровня языкового развития. Это особенно важно в том случае, когда человек предлагает свои способности на международном рынке труда и его уровень владения разными языками должен быть оценен по единой схеме. Начало этой программы было положено в ноябре 1991 г. в Швейцарии на межправительственном симпозиуме, где рассматривались вопросы разработки общеевропейских компетенций владения языком. Языковой портфель был разработан по инициативе и в рамках Совета Европы, но в дальнейшем идея применения единых требований к знанию иностранного языка с энтузиазмом была подхвачена в Японии и Америке, где по аналогии с европейскими созданы языковые портфели для данных стран [5].

Языковой портфель прост в применении, доступен каждому, отражает реальные потребности современной личности в использовании иностранных языков. Чтобы человек мог адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности.

Общеевропейские концепции владения иностранным языком содержат основные положения современного подхода к обучению неродным языкам на различных образовательных уровнях и в различных условиях. В этом документе дано также описание системы уровней владения изучаемыми языками, инструкция, позволяющая человеку определить эти уровни.

Практически данный документ отражает итоги многолетней работы экспертов стран-участниц Совета Европы над различными аспектами проблем совершенствования преподавания и изучения иностранных языков.

Являясь практической реализацией общеевропейских концепций, языковой портфель призван в условиях современной интеграции европейских стран:

- 1) внедрять в практику перспективную образовательную идеологию в области иностранных языков;
- 2) развивать и поддерживать мотивацию каждого человека к изучению языков на протяжении всей жизни;
- 3) обеспечить обучающегося надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, дальнейшего совершенствования своих знаний и умений;
- 4) дать учителю возможность оценивать уровень достижений каждого студента в овладении иностранными языками и внести в случае необходимости коррективы в свою преподавательскую деятельность;
- 5) обеспечить человеку социальную мобильность в рамках единой Европы [3].

Таким образом, языковой портфель выполняет, наряду с педагогической, также и социальную функцию. Последнее означает, что в условиях единой Европы каждый человек может иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения иностранным языком, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка.

Языковой портфель – это комплект документов самостоятельных работ студента, состоящий из трех частей: *паспорта*, *языковой биографии* его пользователя и *досье*. В *паспорте* студент в краткой форме отражает свою коммуникативную и некоммуникативную компетенцию. Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах. Паспорт включает в себя следующие разделы:

- Языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники.
- Где я учился/училась.
- Языки, которые я изучал/изучаю в школе.
- Пребывание за границей.
- Проекты.
- Языки обучения (билингвальное обучение).

Таблицы для самооценки (общеевропейская шкала шести уровней владения языками:

- A1 – Выживание;
- A2 – Допороговый;
- B1 – Пороговый;
- B2 – Пороговый продвинутой;
- C1 – Высокий;
- C2 – Владение в совершенстве;

Коммуникативные компетенции.

В *языковой биографии* содержатся:

- цели обучения, устанавливаемые студентом и корректируемые преподавателем;
- фиксируется динамика роста языковой компетенции студента;
- отражаются достигнутые успехи и опыт межкультурного общения.

В языковой биографии студент определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Он внимательно осваивает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть. Преподаватель помогает студенту увидеть свои достижения и недостатки и наметить путь устранения последних.

В *досье* студент собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками. Это могут быть работы, выполненные им самостоятельно на уроке (контрольные работы, тесты, сочинения и т. п.), дома, на внеклассных занятиях (проекты, рефераты, доклады, дипломы, сертификаты, свидетельства), подтверждающие достижения пользователя портфеля в изучении языка [2].

Предлагаемая в языковом портфеле *шестиуровневая система* владения языком, полностью соответствующая общеевропейским стандартам, является надежной основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки учащихся. Последнее вместе с образовательными стандартами создает предпосылки для развития в стране единого образовательного пространства и для создания необходимых условий удовлетворения образовательных потребностей школьников и студентов в контексте языковой политики, проводимой Советом Европы.

Европейский языковой портфель – это личный документ, который позволяет ученику оценить собственную языковую компетенцию в различных языках и его контакты с другими культурами. **Цели ведения портфеля:**

- показать таланты и лучшие работы студента;
- развивать у студента навык рефлексии по поводу проделанной работы;
- дать возможность учителям понять, какие курсы и задания оказали наибольшее влияние на студента, лучше понять его личность.

Задачи портфеля:

- углубление взаимопонимания между гражданами Европы;
- уважение к разнообразным культурам и стилям жизни;
- защита и развитие лингвистического и культурного разнообразия;

- развитие полиязычности на протяжении всей жизни;
- формирование способности самостоятельно изучать языки;
- создание прозрачных программ изучения языков;
- развитие мобильности благодаря чёткому описанию языковых навыков.

Функции портфеля:

- самооценка (студент оценивает свой языковой уровень с целью совершенствования специфических умений и навыков);
- оценка (отслеживает реальный языковой уровень студента);
- педагогическая (преподаватель отслеживает самостоятельную, внеаудиторную работу студента и совершенствование его языкового уровня);
- образовательная (позволяет развивать индивидуальные языковые способности студента, работать с одарёнными детьми, повышать их внутреннюю мотивацию к самостоятельному изучению языков на протяжении всей жизни).

В современной практике преподавания иностранных языков эффективно используются различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности:

- Языковой портфель как инструмент самооценки достижений студента в процессе овладения иностранным языком и уровня владения изучаемым языком (Self-Assessment Language Portfolio);
- Языковой портфель как инструмент автономного изучения иностранного языка (Language Learning Portfolio) – данный вид языкового портфеля может также варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности: языковой портфель по чтению (Reading Portfolio), языковой портфель по аудированию (Listening Portfolio), языковой портфель по говорению (Speaking Portfolio), языковой портфель по письму (Writing Portfolio), языковой портфель взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio);
- языковой портфель как инструмент демонстрации учебного продукта – результата овладения иностранным языком (Administrative Language Portfolio);
- языковой портфель как инструмент обратной связи в учебном процессе по иностранному языку (Show Case, Feedback Language Portfolio);
- многоцелевой языковой портфель, отражающий различные цели в области овладения иностранным языком (Comprehensive Language Portfolio) [2].

При изучении иностранного языка самооценка может иметь *три разных цели*.

Первая – это сам процесс изучения. Студенты должны уметь оценить свои общие успехи, достижения на определённом этапе, насколько успешно они выполняют свои индивидуальные учебные задачи и специальные учебные цели. Вторая – это коммуникативное владение языком в терминах шкал и дескрипторов Совета Европы. Третья цель самооценки – это лингвистическая компетентность – слова, которые студент знает, использует, и звуки, которые может произнести.

Европейский языковой портфель выполняет следующие функции:

Социальная. Европейский языковой портфель демонстрирует способности владельца этого портфеля по иностранным языкам. Портфель служит в качестве приложения к аттестатам и дипломам, предоставляет дополнительную информацию и конкретные свидетельства о/его достижениях в области иностранного языка.

Педагогическая. Языковой портфель разработан также для того, чтобы сделать процесс обучения прозрачным для студентов. Он помогает студентам развивать свои мыслительные способности и самооценку. В этом случае студенты постепенно всё больше ощущают свою ответственность за учёбу. Эта функция соответствует задаче Совета Европы: способствовать развитию автономности студентов в изучении языков на протяжении всей жизни.

Шкала уровней для самооценки опубликована в официальной брошюре Совета Европы [3].

Использованная литература:

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : [пособие для учителя] / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Морозова М. П. Использование «Языкового портфеля» как способа комплексного достижения целей обучения ИЯ // Современные проблемы языкового образования : науч.-метод. сб. В 2 ч. – Ч. 2. – Москва : Еврошкола, 2001. – С. 21–23.
4. Сафонова В. В. «Языковой портфель» в России: личностнообразующий потенциал / В. В. Сафонова // Современные проблемы языкового образования : науч.-метод. сб. В 2 ч. – Ч. 2. – Москва : Еврошкола, 2001. – С. 8–17.
5. Скачкова Г. А. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка / Г. А. Скачкова // Современные проблемы языкового образования : науч.-метод. сб. В 2 ч. – Ч. 2. – Москва : Еврошкола, 2001. – С. 17–26.

References:

1. Galskova N. D. Yazykovoy portfel kak instrument otsenki uchashegosya v oblasti izucheniya inostrannykh yazykov // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2000. – № 5. – S. 6–11.

2. Grigorev D. V. Vneurochnaya deyatelnost shkolnikov. Metodicheskiy konstruktor : [posobie dlya uchitelya] / D. V. Grigorev, P. V. Stepanov. – Moscow : Prosveschenie, 2011. – 223 s.
3. Morozova M. P. Ispolzovanie «Yazykovogo portfelya» kak sposoba kompleksnogo dostizheniya tseley obucheniya IYa // Sovremennyye problemy yazykovogo obrazovaniya : nauch.-metod. sb. V 2 ch. – Ch. 2. – Moscow : Evroshkola, 2001. – S. 21–23.
4. Safonova V. V. «Yazykovoy portfel» v Rossii: lichnostnoobrazuyushchiy potentsial // Sovremennyye problem yazykovogo obrazovaniya : nauch.-metod. sb. V 2 ch. – Ch. 2. – Moscow : Evroshkola, 2001. – S. 8–17.
5. Skachkova G. A. Evropeyskiy yazykovoy portfel – sredstvo otsenki i samootsenki znaniy na urokah angliyskogo yazyka // Sovremennyye problem iyazykovogo obrazovaniya : nauch.-metod. sb. V 2 ch. – Ch. 2. – Moscow : Evroshkola, 2001. – S. 17–26.

Кнодель Л. В. Інновації у формуванні інішомовної компетентності

Сучасні педагогічні технології, такі як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів, допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня навченості. Нині пріоритет надається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності та гуманізації навчання. Основна мета вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (виховна, освітня, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Кінцевою метою навчання іноземним мовам є научіння вільному орієнтуванню в інішомовному середовищі і вмінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню. Навчаючи справжньої мови, Інтернет допомагає у формуванні вмінь і навичок розмовної мови, а також у навчанні лексици і граматици, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (принцип автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу і вироблятимуть адекватну поведінку. Використання Інтернету за комунікативного підходу якнайкраще мотивовано: його мета полягає в тому, щоб зацікавити студентів у вивченні іноземної мови за допомогою накопичення і розширення їх знань і досвіду. Інтерактивність – це «об'єднання, координація та взаємодоповнення зусиль комунікативної мети і результату мовними засобами». Комунікативний підхід – стратегія, що моделює спілкування, спрямована на створення психологічної та мовної готовності до спілкування, на свідоме осмислення матеріалу і способів дії із ним. До сучасних технологій належить і технологія співробітництва; метод проектів; мовний портфель. На мій погляд, проектне навчання актуальне тим, що вчить студентів співпраці і виховує такі моральні цінності, як взаємодопомога і вміння співпереживати, формує творчі здібності і активізує студентів. Мовний портфель виконує, поряд із педагогічною, також і соціальну функцію. Пропонована в мовному портфелі шестирівнева система володіння мовою, повністю відповідна загальноєвропейським стандартам, є надійною основою для розробки єдиних вимог до сертифікації мовної підготовки студентів.

Ключові слова: педагогічні технології, викладання, комунікативний підхід, педагогічні та соціальні функції, співпраця, мовна готовність до спілкування, метод проектів, мовний портфель, творчі здібності.

Knodel L. V. Innovations in the formation of foreign language competence

Modern pedagogical technologies such as training in cooperation, project methodology, the use of new information technologies, Internet resources help to realize the person-oriented approach in teaching, provide individualization and differentiation of education, taking into account the abilities of students, their level of training. Currently, priority is given to communication, interactivity, authenticity of communication, language learning in a cultural context, autonomy and humanization of learning. The main goal of studying a foreign language at a university is the formation of communicative competence, all other goals (educational, developing) are realized in the process of implementing this main goal. The ultimate goal of teaching foreign languages is to teach free orientation in a foreign language environment and the ability to adequately respond in different situations, i.e. communication. Teaching the true language, the Internet helps in the formation of skills and conversational skills, as well as in teaching vocabulary and grammar, providing genuine interest and, therefore, efficiency. To teach communication in a foreign language, you need to create real life situations (the principle of authenticity of communication), which will stimulate the study of the material and develop adequate behaviour. The use of the Internet in communicative approach cannot be better motivated: its goal is to motivate learners to learn a foreign language by accumulating and expanding their knowledge and experience. Interactivity is “the unification, coordination and complementarity of efforts of a communicative goal and result by speech means”. Communicative approach – a strategy that simulates communication, aimed at creating psychological and linguistic readiness for communication, consciously comprehend the material and ways of dealing with it. Technology of cooperation, method of projects, language portfolio belong to modern technologies. In my opinion, project teaching is relevant because it teaches students cooperation, and training in cooperation fosters such moral values as mutual assistance and empathy, shapes creative abilities and activates trainees. The language portfolio fulfills along with the pedagogical function the social function as well. The six-level language proficiency system, which is fully in line with the European standards, is the reliable basis for the development of unified requirements for the certification of students language training.

Key words: pedagogical technologies, teaching, communicative approach, pedagogical and social functions, cooperation, linguistic readiness for communication, method of projects, language portfolio, method of projects, language portfolio, creative abilities.

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Комплексний характер процесу формування гуманістичних якостей студентів як суб'єктів духовної культури ставить задачу цільового моніторингу формування цінностей студентів у процесі навчання. Це свідчить про необхідність врахування системного підходу до вирішення проблеми ранжируваних оцінок впливових дій на формування духовності та гуманізму особистості. Для дослідження складних систем, до яких слід відносити процеси формування ціннісних вподобань особистості засобами та методами педагогічних технологій, запропоновано використання ідентифікаційних математичних моделей. На прикладі авторської комплексної моделі, яка була застосована в дослідженнях, доведено, що особистісні якості студентів можуть бути сформовані засобами і методами фізичного виховання, а це свідчить про можливість управління складними процесами виховання з використанням сучасних математичних методів моделювання складних об'єктів.

Ключові слова: фізичне виховання, особистість, індивідуалізація, системний підхід, духовність, модель, алгоритм.

Система формування особистісних якостей студента базується на основі педагогічних технологій, орієнтованих на їхню успішну реалізацію у навчально-виховному процесі. Це передбачає як високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, так і формування системи особистісних якостей студента, здатного відповідати складним і слабо формалізованим критеріям духовності і гуманізму.

Нині проблема вивчення процесу формування особистісних якостей, у т. ч. у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), набуває найважливішого значення [9]. Її централізоване рішення в умовах обмеженості ресурсів не виявляється можливим, а часткова індивідуалізація повинна бути орієнтована на систему заходів, які вплинуть на формування вектору, що спрямується на розвиток духовності і гуманізму особистості. Але, на жаль, такі заходи в умовах різноманітності соціального й інтелектуального рівнів особистості можуть бути неефективними, а окремі, мабуть, шкідливими. Тому використання заздалегідь орієнтованих форм занять, зокрема в структурі фізичного виховання, є актуальним педагогічним завданням побудови навчального процесу [1–3]. У цьому контексті інтелектуальна і культурна складові частини педагогічної технології фізичного виховання є дуже важливими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спираються автори, підтверджує, що прагнення вирішити проблему формування властивостей, що притаманні духовним та гуманістичним спрямуванням, призводить до появи ряду робіт в області побудови інформативної моделі студента, адаптованої до кожної конкретної особистості, зокрема це роботи [7; 8]. Серед таких робіт особливе місце займають розробки алгоритму індивідуалізації виховання у ВНЗ [5; 9]. Алгоритм індивідуалізації включає факторний аналіз показників комплексного тестування студентів; розробку шкал оцінок за найбільш значущими показниками тестування, виявленим внаслідок факторного аналізу для кожної групи студентів; визначення пріоритетів для першокурсників; застосування методики індивідуалізації естетичного та фізичного виховання. Цей алгоритм відображає індивідуалізацію як спрямованість до входження в кожну групу, але потребує по-новому розглянути низку принципів, які виявлені в дослідженні авторів [8] та прагнуть бути більш впливовими на процеси індивідуалізації навчання.

Метою статті є обґрунтування використання математичних моделей, які мають складний характер математичного апарату на базі неймережових елементів, для дослідження слабо формалізованих об'єктів – основних принципів формування індивідуального підходу як основи педагогічної технології виховання у студентів системи цінностей, що притаманні проявам духовності і гуманізму.

Поєднання в алгоритмі показників, що характеризують духовні та гуманітарні здібності особистості, дозволяє стверджувати про необхідність урахування сукупності інтелектуальних якостей, життєвих і загальнолюдських цінностей, які визначають особистість як індивідуальність у контексті того або іншого колективу, формує основні дидактичні принципи навчального середовища. Здатність студента гармонійно поєднувати особисті якості з колективними цінностями формує середовище, яке відображає особливості індивідуалізації форм і методів формування здібностей духовності і гуманності. Тому дуже важливо розглядати об'єкт «студент» із системних позицій. Такий підхід дає підстави розглядати в комплексі змістовні чинники особистості як об'єкта індивідуальних занять.

Принцип співвідношення особистісних цінностей і характеристик інтелекту студента формується як щось, що об'єднує духовний і психічний стан особистості, що є необхідною (звичайно, не достатньою, оскільки мають місце й інші умови) основою інтелекту. Інтелект, будучи основою культури, є базою духовності як вищого рівня якостей особистості. Оскільки культура – це категорія, що виявляється в деякому соціумі, відбувається таке: фізичні і психологічні якості формують інтелект індивідуума, сприяючи формуванню соціуму з певною культурою (культурою соціуму – інтелектуальною культурою), що впливає на формування особистості через духовність як через деякий «фільтр» і «синтезатор» якостей людини. Така

На цьому етапі нами був застосований сучасний математичний апарат моделювання об'єктів на основі принципів комукативності. Особливістю застосування нами цього апарата є виявлення значимих зв'язків між показниками в часткових моделях, а потім об'єднання цих часткових моделей у єдину комплексну.

Як видно з рис. 1, виходи, що формують значення одних показників системи, є входами, що визначають значення інших її показників.

Вибір такого апарату моделювання був продиктований такими міркуваннями. По-перше, моделювання на основі нейроподібних елементів виконується шляхом навчання моделі, тобто настроювання її вагових коефіцієнтів таким чином, щоб після її навчання за даними навчальної вибірки модель могла безпомилково розпізнавати тестову безліч вихідних даних. По-друге, нелінійність активаційних функцій таких моделей дозволяє вважати, що розглянута математична комплексна модель перебуватиме в стані рівноваги, тобто найбільш імовірного поєднання значень показників моделі.

З логіки представлення можливо уявити, що створення системної моделі базується на уявленнях про Метод групового урахування аргументів [6] і є його варіантом у нейромережовому математичному базисі.

Створення моделей, що здатні відображати системні зв'язки, стає можливим на підставі запропонованого підходу, який наближається до сучасного апарату глибоких обчислень [4].

Як приклад, наведемо комплексну модель (рис. 2), яка використовувалася в дослідженнях впливу вправ фізичного виховання на особистісні якості студентів. Така математична модель перебуває у стані рівноваги тільки тоді, коли система входів і виходів реалізується в тому вигляді, у якому представлена на рисунку. Тому можна зробити висновки про складний механізм взаємодії цінностей.

Не зупиняючись на всіх етапах створення такої моделі, відзначимо, що отримана комплексна модель реалізована в середовищі MATLAB R12. Загальний вигляд комплексної моделі показаний на рис. 3.

Особистісні якості студентів, тобто настанови студентів на ті або інші цінності, можуть бути сформовані засобами та методами фізичного виховання. Ефективність їх впливу на різних етапах буде також різною. Це підтверджують результати моделювання, а також практичний досвід організації навчально-виховного процесу.

Безсумнівно, комплексний характер процесу формування особистісних якостей студентів як суб'єктів корпоративної культури ставить завдання цільового моніторингу всього навчально-виховного процесу у ВНЗ, тобто постійного оцінювання формування цінностей студентів у процесі навчання.

Основним шляхом формування сукупності особистісних цінностей студентів є їхнє виховання у процесі різних видів діяльності, спрямованої на їхнє духовне, інтелектуальне та фізичне вдосконалення. Фізкультурна діяльність є методологічною основою і системоутворюючим фактором виховання особистої фізичної культури у студентської молоді.

Завдання дослідження полягало надалі в експериментальному визначенні ступеня впливу засобів фізичного виховання на рівень корпоративної культури студентів Донбаської державної машинобудівної академії.

Постановка експерименту проводилася з урахуванням організаційних особливостей студентського спорту, а саме:

- доступність і можливість займатися спортом у години обов'язкових навчальних занять із дисципліни «Фізична культура»;

- можливість займатися спортом у вільний від навчальних академічних занять час у вишівських спортивних секціях і групах, а також самостійно;

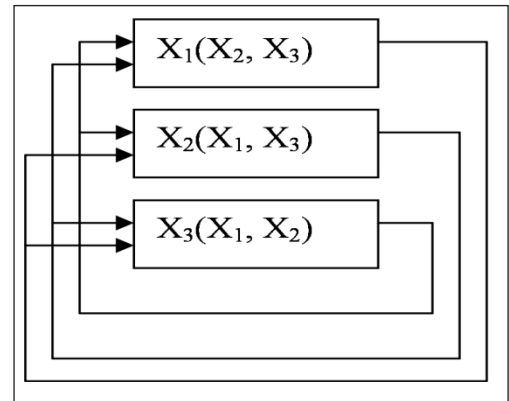


Рис. 1. Гомеостатична модель на базі комунікативних (нейроподібних) елементів

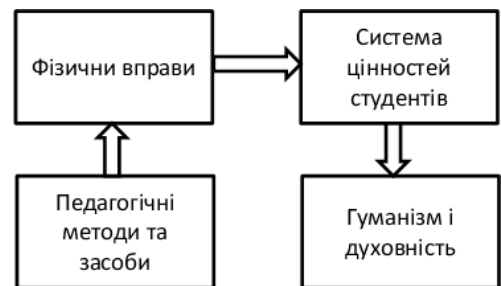


Рис. 2. Системна модель формування чинників особистості студентів вищого технічного навчального закладу

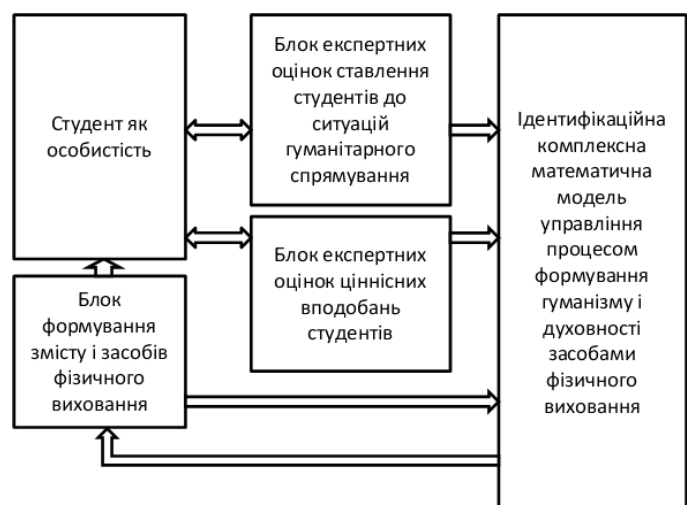


Рис. 3. Експериментальна модель на основі гомеостата, що створена в середовищі Simulink

– можливість систематично брати участь у студентських спортивних змаганнях різного рівня.

Студентам була надана можливість систематично займатися в групах спортивного вдосконалення з 12 видів спорту, в абонементних групах: із загальної фізичної підготовки, атлетичної гімнастики, баскетболу, тенісу, у фітнес-центрі академії.

Таким чином, результати досліджень дозволяють сформулювати в постановочному плані вибір форм занять залежно від досягнутого рівня корпоративної культури, що оцінюється як комплексний показник та розраховується згідно з наведеною вище методикою. Має місце вплив груп засобів фізичного виховання на певні групи цінностей.

Для підтвердження цих висновків експериментально доведено, що гіпотеза про можливість управління складними процесами виховання, у т. ч. виховання властивостей духовності і гуманізму, має вагоме підґрунтя на підставі використання сучасних засобів обробки даних, таких як глибокі обчислювання на нейромережевому базисі.

Використана література:

1. Flintoff A. Promoting and sustaining high quality physical education and school sport through school sport partnerships / A. Flintoff, R. Foster, S. Wystawnoha // European Physical Education Review. – 2011. – № 17. – P. 341–351.
2. Bäckström M. Sports Technology Education at Mid Sweden University / M. Bäckström, M. Tinnsten, A. Koptyug // Procedia Engineering. – 2013. – Vol. 60. – P. 214–219.
3. Clive C. Pope. The physical education and sport interface: Models, maxims and maelstrom / Clive C. Pope // European Physical Education Review. 2011. – № 17. – P. 273–285.
4. Deng L. Deep Learning: Methods and Applications / L. Deng, D. Yu // Foundations and Trends in Signal Processing. – 2014. – Vol. 7. – № 3–4. – P. 197–387.
5. Барыбина Л. Н. Алгоритм системы индивидуализации в физическом воспитании студентов / Л. Н. Барыбина // Физическое воспитание студентов. – Харьков : ХООНОКУ-ХГАДИ, 2012. – № 6. – С. 20–24.
6. Офіційний сайт методу МГУА [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gmdh.net>.
7. Ковалевський С. В. Відкрита освіта і фізична культура / С. В. Ковалевський, Л. В. Кошева // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 6 (75). – Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – С. 90–100.
8. Ковалевський С. В. Нейросіт'юва психо-фізіологічна модель студента / С. В. Ковалевський, Л. В. Кошева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 69. – С. 33–40.
9. Козина Ж. Л. Особенности структуры психофизиологических возможностей и физической подготовленности студентов разных спортивных специализаций / Ж. Л. Козина, Л. Н. Барыбина, Л. В. Гринь // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 5. – С. 30–35.

References:

1. Flintoff A. Promoting and sustaining high quality physical education and school sport through school sport partnerships / A. Flintoff, R. Foster, S. Wystawnoha // European Physical Education Review. – 2011. – № 17. – P. 341–351.
2. Bäckström M. Sports Technology Education at Mid Sweden University / M. Bäckström, M. Tinnsten, A. Koptyug // Procedia Engineering. – 2013. – Vol. 60. – P. 214–219.
3. Clive C. Pope. The physical education and sport interface: Models, maxims and maelstrom / Clive C. Pope // European Physical Education Review. 2011. – № 17. – P. 273–285.
4. Deng L. Deep Learning: Methods and Applications / L. Deng, D. Yu // Foundations and Trends in Signal Processing. – 2014. – Vol. 7. – № 3–4. – P. 197–387.
5. Baryibina L. N. Algoritm sistemyi individualizatsii v fizicheskom vospitanii studentov / L. N. Baryibina // Fizicheskoe vospitanie studentov. – Harkov : HOONOKU. HGADI, 2012. – № 6. – S. 20–24.
6. Ofitsiynyy sayt metodu MHUA [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.gmdh.net>.
7. Kovalevs'kyu S. V. Vidkryta osvita i fizychna kul'tura / S. V. Kovalevs'kyu, L. V. Kosheva // Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka : zbirnyk naukovykh prats' / hol. red. H. P. Shevchenko. – Vyp. 6(75). – Sjevyerodonets'k: vyd-vo SNUim. V. Dalya, 2016. – S. 90–100.
8. Kovalevs'kyu S. V. Neyrosit'ova psykho-fiziolozhichna model' studenta / S. V. Kovalevs'kyu, L. V. Kosheva // Visnyk Zhytomys'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2013. – № 69. – С. 33–40.
9. Kozina Zh. L. Osobennosti struktury i psihofiziologicheskikh vozmozhnostey i fizicheskoy podgotovlennosti studentov raznyih sportivnyih spetsializatsiy / Zh. L. Kozina, L. N. Baryibina, L. V. Grin' // Fizicheskoe vospitanie studentov. – 2010. – № 5. – S. 30–35.

Ковалевский С. В., Кошева Л. В. Математические методы для исследования системных свойств личности

Комплексный характер процесса формирования гуманистических качеств студентов как субъектов духовной культуры ставит задачу целевого мониторинга формирования ценностей студентов в процессе обучения. Это свидетельствует о необходимости учета системного подхода к решению проблемы ранжированных оценок влиятельных действий на формирование духовности и гуманизма личности. Для исследования сложных систем, к которым следует относить процессы формирования ценностных предпочтений личности средствами и методами педагогических технологий, предложено использование идентификационных математических моделей. На примере авторской комплексной модели, которая была применена в исследованиях, доказано, что личностные качества студентов могут быть сформированы средствами и методами физического воспитания, а это свидетельствует о возможности управления сложными процессами воспитания с использованием современных математических методов моделирования сложных объектов.

Ключевые слова: физическое воспитание, личность, индивидуализация, системный подход, духовность, модель, алгоритм.

Kovalevskyy S. V., Kosheva L. V. Mathematical methods for studying system properties of personality

The complex nature of the process of forming the humanistic qualities of students as subjects of spiritual culture raises the task of targeted monitoring of the formation of the values of students in the process of learning. This testifies to the need to take into account the systemic approach to solving the problem of ranked assessments of influential actions on the formation of spirituality and humanism of the individual. For the study of complex systems, which should be attributed to the processes of forming the value preferences of the person by means and methods of pedagogical technologies, the use of identification mathematical models is proposed. On the example of the author's comprehensive model, which was applied in the studies, it was proved that the personal qualities of students can be formed by means and methods of physical education, which indicates the possibility of managing complex educational processes, using modern mathematical methods of simulation complex objects.

Key words: *physical education, personality, individualization, system approach, spirituality, model, algorithm.*

УДК 378.011:338.486

Коваленко О. В.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЕКСКУРСОВОДІВ

У статті проаналізовано сучасну систему підготовки та підвищення кваліфікації екскурсоводів і гідів-перекладачів. Детально розглянуто деякі центри та організації нашої країни, які займаються професійною підготовкою та підвищенням кваліфікації екскурсоводів. Зокрема, розглянуті Інститут підготовки кадрів промисловості (м. Київ), Державне підприємство «Навчально-консультаційний центр по туризму» (м. Київ), Львівська Асоціація Розвитку Туризму «ЛАРТ», Центр «Мандри-Плюс» (м. Львів), Туристичний інформаційний центр м. Одеса. Названі можливі шляхи вдосконалення цієї системи. Також зазначено, що існує протиріччя, яке склалося між зростаючою потребою туристського бізнесу України в екскурсоводах та гідів-перекладачах, у яких розвинені затребувані сучасним ринком праці професійні компетенції, і тим, що в теорії і методиці професійної освіти недостатньо досліджені зміст і технологія розвитку професійних компетенцій у таких фахівців у процесі їх фахової підготовки або перепідготовки.

Ключові слова: екскурсія, екскурсовод, гід-перекладач, підвищення кваліфікації, акредитація, підготовка фахівців, туристичні організації, навчальні заклади, центри з підготовки фахівців.

Діяльність екскурсовода є комплексним явищем, яке потребує від таких фахівців цілого спектра знань і умінь, обсяг яких неухильно підвищується. Зростання досвідченості, різноманітності потреб та мотивацій споживачів також роблять необхідним постійне підвищення рівня професійної майстерності. Відповідно, екскурсоводу необхідно вчитися все життя, постійно вдосконалюватися в професійному плані.

Тому нині існує потреба обґрунтованої, як у змістовному, так і в організаційному плані, професійної перепідготовки екскурсоводів, яка б забезпечила можливість отримувати професійні компетенції, затребувані сучасним ринком праці, однак ця проблема досліджена недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядається дана проблематика, дає нам можливість стверджувати, що окремі питання змісту і методики професійної підготовки екскурсоводів були детально розглянуті в дисертаційних дослідженнях Ю. П. Апакова, Ю. С. Константинова, О. Р. Красюка, Л. В. Курило, І. А. Мошкова, Н. М. Хуусконен, Л. А. Чудиної та ін. Однак досліджень, присвячених сучасним проблемам професійної перепідготовки екскурсоводів, нами не виявлено.

Залишаються нез'ясованими шляхи, які забезпечують такий рівень професійної компетентності екскурсоводів, який дозволив би успішно конкурувати на сучасному ринку праці. Тому проблема пошуку методів, засобів і форм удосконалення сучасної професійної перепідготовки екскурсоводів для роботи з туристами є актуальною.

Метою написання даної статті є висвітлення сучасних реалій і проблем підготовки й підвищення кваліфікації екскурсоводів.

У ХХ ст., коли професія «екскурсовод» у нашій державі сформувалася і набула чітких контурів, професійні обов'язки екскурсовода регулювалися «Положенням про екскурсовода туристсько-екскурсійних установ системи Центральної ради по туризму та екскурсіям» та «Інструкцією екскурсовода туристсько-екскурсійної установи». Екскурсовод був зобов'язаний регулярно (один раз у 3–5 років) підвищувати кваліфікацію; це пояснювалося високими вимогами до освітнього, теоретико-методологічного і практичного рівня підготовленості екскурсоводів, які працюють у системі профспілкового туризму.

Сьогодні підвищення кваліфікації також є важливою і необхідною умовою діяльності екскурсоводів. Підвищенню професійної майстерності екскурсовода сприяють: навчально-тренувальні екскурсії (без участі групи під керівництвом досвідченого методиста-викладача), навчально-показові екскурсії (проводяться досвідченими методистами-викладачами), виїзні заняття, спеціальні вправи на розвиток пам'яті, спостережливості. Підвищення кваліфікації на базі будь-яких організацій, навчальних центрів, що підтверджується відповідними документами (свідоцтвом, сертифікатом), здійснюється, як правило, на платній основі.

Існують різні форми підвищення кваліфікації екскурсоводів. Розглянемо деякі з них. По-перше, це семінари, які можуть бути організовані центрами зайнятості, комітетами з туризму, факультетами підвищення кваліфікації при ВНЗ, окремими суб'єктами туристичної індустрії. Тематика таких семінарів – питання екскурсійної діяльності, наприклад, етика спілкування з екскурсантами та туристами, безпека на екскурсіях і питання страхування від нещасних випадків, проблеми складання договорів на екскурсійні послуги, відповідальність сторін за порушення договору. У таких семінарах беруть участь, як правило, екскурсоводи з досвідом роботи. Тривалість таких семінарів – 1–2 дні.

Друга форма – курси підвищення кваліфікації екскурсоводів (50–70 академічних годин протягом 3–4 місяців). До програми навчання входить, як правило, вивчення нових екскурсійних маршрутів, нових тем, програм індивідуальних турів.

По-третє, курси підготовки екскурсоводів для початківців. Обсяг курсів для початківців – не менше 100 академічних годин. Після завершення навчання видаються такі документи, як сертифікат та свідоцтво.

Приблизний план курсів підготовки та перепідготовки екскурсоводів та гідів-перекладачів розрахований 100–150 академічних годин. За результатами навчання слухачі курсів опановують такі навички

та отримують досвід із: методики підготовки та проведення оглядових екскурсій; методики розробки авторських екскурсій; методики інтерпретації історичної, культурної та природної спадщини; методики розробки та апробації туристичних маршрутів; використання інформаційних ресурсів під час складання контрольних текстів екскурсій.

Програма таких курсів, як правило, включає: вивчення особливостей геологічного, географічного, історичного та етнографічного розвитку регіону; навчально-методичні екскурсії та вивчення об'єктів показу; практику проведення екскурсій. Курс навчання побудовано з трьох логічно пов'язаних блоків:

- а) навчально-методичної підготовки слухачів до заліку;
- б) методика проведення оглядової екскурсії;
- в) навчально-методичної підготовки слухачів до іспиту.

Надавати послуги з підготовки та підвищення кваліфікації можуть: турфірми, екскурсійні бюро, навчальні центри, центри зайнятості, середні та вищі професійні навчальні заклади, комітети з туризму у співпраці з освітніми установами.

Курси підготовки і підвищення кваліфікації екскурсоводів існують при багатьох державних і недержавних організаціях України, тому ми розглянемо деякі з них.

Київський Інститут підготовки кадрів промисловості постійно проводить набори на курсове навчання за спеціальністю «Екскурсовод, гід». Курси тривають 2,5 місяці. Після цих курсів слухачі отримують офіційний дозвіл на проведення екскурсій по м. Київ та отримують документи встановленого зразка. Викладачі цих курсів – діючі екскурсоводи (з досвідом роботи понад 10 років), кандидати наук. Програма дуже насичена й охоплює історико-культурні дисципліни: майбутніх екскурсоводів та гідів знайомлять не тільки з історією і культурою країни, низки країн або регіонів, а й «підковують» в області мистецтва, щоб їхні розповіді не були занадто «сухими» і фактурними. У курс входить більше 8 виїзних екскурсій, популярних та авторських. Викладачі дають слухачам практичні поради, як знайти роботу екскурсоводом (гідом) або відкрити власну справу. Після закінчення курсів гідів-екскурсоводів слухачі: матимуть навички у проведенні екскурсій, навчаться утримувати увагу групи, цікаво та якісно подавати матеріал, зможуть скласти свій авторський цікавий маршрут, знатимуть особливості проведення екскурсій для іноземців [1].

З 1986 р. в Україні створено *Державне підприємство «Навчально-консультаційний центр по туризму»* як філію Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів Держкомінтуриста. Сьогодні це – державний навчальний заклад, який занесений до Державного реєстру закладів післядипломної освіти та здійснює курсове навчання на базі вищої освіти за багатьма спеціальностями. Головною відмінністю Центру від багатьох інших відповідних навчальних закладів України є те, що слухач, який пройшов курс навчання, підтвердив це в експертній раді з акредитації гідів-перекладачів та екскурсоводів при управлінні туризму КМДА, отримує акредитацію, що дає право працювати за професією. Сьогодні Центр динамічно розвиває можливості у сфері освіти. Напрямами діяльності центру є: курсова підготовка гідів-перекладачів, екскурсоводів, екскурсоводів музеїв та галерей, гідів закордонного туризму; підвищення кваліфікації гідів-перекладачів та екскурсоводів; методична розробка екскурсій, транспортних подорожей; складання паспортів туристичних об'єктів та екскурсій; організація навчальних екскурсій, майстер-класів та ін. Методисти-викладачі центру передають своїм слухачам знання, діляться унікальним досвідом роботи. Слухачі з самого початку навчання потрапляють у професійне середовище, що надалі полегшує їм завдання пошуку роботи. У кожній програмі навчання передбачена практика або стажування. Після закінчення курсової підготовки слухачі готують самопрезентацію і беруть участь у Work-shop із потенційними роботодавцями. Даний центр здійснює дистанційну та виїзну підготовку екскурсоводів та гідів-перекладачів у Львові, Харкові, Житомирі, Івано-Франківську, Сумах та інших містах України [4].

У м. Львів підготовкою екскурсоводів та гідів-перекладачів займається теж декілька установ. *ТЗОВ Центр «Мандри плюс»* займається підготовкою та перепідготовкою кадрів для туристичної галузі у напрямках, які відсутні у програмах навчальних закладів, що займаються загальною підготовкою спеціалістів у галузі туризму. На курси гідів-перекладачів запрошуються особи з вищою та незакінченою вищою освітою, які володіють іноземними мовами на високому рівні (англійська, німецька, польська, французька), щоб набути знань із екскурсійного матеріалу та навичок із послідовного перекладу екскурсій на різноманітних туристичних об'єктах м. Львів та Львівської області й здобути ще одну цікаву і достатньо високо оплачувану професію. Програма курсів гідів-перекладачів складається з 2 частин: підготовка екскурсоводів по туристичних об'єктах і музеях м. Львів; підготовка гідів-перекладачів для обслуговування груп туристів у Західному регіоні України. Тривалість курсів – 6 місяців. Після закінчення курсів та успішного складання іспитів слухачі отримують свідоцтва гідів-перекладачів та екскурсоводів. Дані екскурсоводів заносять до комп'ютерної бази, доступної для усіх туристичних фірм України, які замовляють послуги гідів-перекладачів та екскурсоводів [5].

Львівська Асоціація Розвитку Туризму також проводить набір на ліцензований Курс екскурсоводів та гідів-перекладачів по м. Львів. Програма курсів включає: вивчення лексики та практичні заняття з перекладу екскурсій у церквах, соборах, музеях м. Львів; вступ до теорії та методології проведення екскурсій; права та обов'язки екскурсовода; дії екскурсовода в нестандартних ситуаціях; методика відповідей на запитання туристів; організація активного відпочинку та туризму для неповносправних осіб; збереження історико-архітектурної спадщини; основні державні законодавчі документи тощо. Окрім того, передбачені

практичні екскурсії (відвідання музеїв) окремими дільницями Львова – Софіївка, Новий Світ, Підзамче, Княже місто, Академічна, Австрійський Львів. Тривалість таких курсів – 3 місяці. Після закінчення курсів видаються документи державного зразка [3].

Ще одним досить потужним центром підготовки екскурсоловів та гідів-перекладачів є *Комунальне підприємство «Туристичний інформаційний центр м. Одеси»* спільно з ТОВ ДП «ТУРИЗМ-КОНСАЛТИНГ» під егідою Департаменту культури та туризму Одеської міської ради. Ця організація запрошує на постійно діючі курси навчання та підвищення кваліфікації екскурсоловів із подальшою акредитацією в муніципалітеті м. Одеса. Навчання дозволяє придбати популярну цікаву професію, а саме оволодіти майстерністю екскурсолова, досвідом створення власних авторських екскурсій, навчитися створювати сучасний портфель екскурсолова. З 2018 р. запроваджується навчання за новою програмою, яка розрахована на 100 годин аудиторного навчання і практики протягом 4 місяців. Складовими частинами програми є теоретичні та практичні заняття, проведення яких забезпечують кваліфіковані викладачі, провідні діючі екскурсолови Одеси через систему лекцій, майстер-класів, тренінгів тощо. Заняття проводять експерти, краєзнавці, наукові співробітники профільних ВНЗ, провідні гідів-екскурсолови Одеси. Особам, які успішно пройшли атестацію за професійною програмою, видають сертифікати встановленого зразка та бейджі, номери яких вносяться до єдиного реєстру екскурсоловів та гідів-перекладачів Одеси. Крім того, при КП «Туристичний інформаційний центр міста Одеси» працюють курси гідів-перекладачів [2].

Незважаючи на досить широкий спектр пропозицій, сучасна система підготовки екскурсійних кадрів має один істотний недолік – відсутність наочності. Через дорожнечу автобусів слухачі курсів не завжди мають можливість відпрацювати отримані теоретичні знання на практиці. Колись усі початківці-екскурсолови в обов'язковому порядку проводили пробну автобусну екскурсію. Сьогодні ж слухачі майже не отримують необхідну практичну підготовку. Це доводиться компенсувати, наприклад, пішохідними екскурсіями окремими районами, коли екскурсію проводять самі учні.

Проблема полягає в тому, що на етапі здачі екскурсії навіть добре підготовлені слухачі, які вміють застосувати всі свої знання і навички в аудиторії, вміло аналізують статичне зображення екскурсійного об'єкта, але губляться, опиняючись у ситуації «реального часу», в автобусі, який рухається по маршруту. Наприклад, постійно виникають труднощі у розповіді під час проїзду по головній вулиці м. Київ Хрещатику: за 5–7 хвилин реального часу проїзду необхідно дати уявлення про вулицю, надзвичайно насиченою історико-культурними пам'ятками, які миготять за вікнами автобуса занадто швидко. Слухачі не встигають орієнтуватися. Тому для успіху екскурсії життєво необхідні багаторазові тренування на маршруті.

Сьогодні в даній ситуації вирішення проблеми може стати створення відеозапису маршруту екскурсії в реальному часі з вікна автобуса в двох варіантах: зі звуком (екскурсійним розповіддю) і без нього. Доцільно використовувати цей запис як під час занять, так і для самостійного тренування слухачів у комп'ютерному класі або вдома. Цифрова обробка відеозапису і запис її на електронні носії створює цілий ряд переваг: можна розбити запис на окремі фрагменти, що заощадить час на практичних заняттях; можна також включити в відеоряд вставки, наприклад, зображення об'єктів у різних ракурсах, цифрові матеріали «портфеля екскурсолова».

У перспективі навчальна «відео екскурсія» може стати повноцінним мультимедійним навчально-методичним комплексом, що включає не тільки озвучений відеозапис маршруту, а й повний текст екскурсії, технологічну карту екскурсії, фотографії об'єктів, детальну інформацію про кожен об'єкт, «портфель» екскурсолова, бібліографію і будь-який інший необхідний матеріал. У цьому один із варіантів розвитку і вдосконалення системи підготовки екскурсійних кадрів на сучасному етапі.

Сьогодні екскурсолови у нашій державі стикаються з такою проблемою, що, будучи сертифікованими екскурсоловами, вони не мають права показувати й вести екскурсії у міських музеях, експозиціях, що входять до більшості стандартних програм перебування туристів.

Екскурсолови поставлені перед необхідністю прослухати інші лекції та скласти іспити на курсах при музеях та історико-культурних заповідниках із метою отримання сертифіката (посвідчення, перепустки, посвідчення, дозволу), що дає право вести екскурсії в музеї чи історико-культурному заповіднику. Наявність такого права вітається туристичними фірмами, тому що це дає можливість уникнути необхідності додатково оплачувати послуги музейного екскурсолова. Вартість спеціальних курсів при музеях досить висока, а термін дії сертифіката – всього 1 рік або навіть один туристичний сезон. Після цього необхідне його продовження, яке здійснюється після наступного короткострокового підвищення кваліфікації на базі музею, знову-таки за власні кошти екскурсолова.

Про ці та інші проблеми екскурсолови відкрито говорять на щорічних інформаційно-ділових зустрічах, форумах та симпозіумах екскурсоловів та гідів-перекладачів, які періодично організовує Всеукраїнська організація гідів (ВАГ). Ці зустрічі дають можливість створення єдиного інформаційного простору туристично-екскурсійного ринку послуг, дозволяють підвести підсумки минулих туристичних сезонів, обговорити проблеми створення умов для підвищення якості екскурсійного обслуговування туристів і екскурсантів в Україні. Такі зустрічі, безумовно, можна розглядати як ще одну форму підвищення кваліфікації екскурсоловів.

Підсумовуючи все вищезазначене, на підставі проведеного аналізу тенденцій, що характеризують сучасний етап розвитку сфери туризму, результатів наукових досліджень у галузі професійної підготовки

екскурсоводів, а також вимог ринку праці до складу професійної компетентності екскурсоводів, можна зробити висновки, що існує протиріччя, яке склалося між зростаючою потребою туристського бізнесу України в екскурсоводах та гідах-перекладачах, у яких розвинені затребувані сучасним ринком праці професійні компетенції, і тим, що в теорії та методиці професійної освіти недостатньо досліджені зміст і технологія розвитку професійних компетенцій таких фахівців у процесі їх фахової підготовки або перепідготовки. Дане протиріччя визначає перспективи подальших досліджень даної тематики, а саме: якими повинні бути зміст, методи, засоби та форми професійної перепідготовки екскурсоводів для роботи туристами з урахуванням сучасних вимог професії.

Використана література:

1. Сайт Інституту підготовки кадрів промисловості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ipkprom.com.ua/?p=313>.
2. Сайт Туристического информационного центра г. Одесса [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tic.in.ua/?page_id=36&lang=ru.
3. Сайт Львівської Асоціації Розвитку Туризму ЛАРТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lart.lviv.ua/new.php?id=12>.
4. Навчально-консультаційний центр по туризму [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ua-region.com.ua/16469779>.
5. Сайт Центру «Мандри-Плюс» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mandryplus.com.ua/ukr/index_ukr.htm.

References:

1. Sait Institutu pidgotovki kadriv promislovosti [Site of the Institute of Industrial Training]. Retrieved from : <http://ipkprom.com.ua/?p=313/>. [in Ukrainian]
2. Sait turisticheskogo informatsionnogo tsentra g. Odessa [Site of the Tourist Information Center of the Odessa city]. Retrieved from : http://www.tic.in.ua/?page_id=36&lang=ru [in Russian]
3. Sait Ivivskoi Asotsiatsii Rozvytku Turyzmu. LART [The site of Lviv Association for Tourism Development. LADT]. Retrieved from : <http://lart.lviv.ua/new.php?id=12/>. [in Ukrainian]
4. Navchalno-konsultatsiyniy tsentr po turizmu [Training and Consulting Center for Tourism]. Retrieved from : <https://www.ua-region.com.ua/16469779>. [in Ukrainian]
5. Site tsentru «Mandry-Plus» [The site of the «Mandry-Plus» Center]. Retrieved from : http://www.mandryplus.com.ua/ukr/index_ukr.htm. [in Ukrainian]

Коваленко А. В. Современные проблемы подготовки и повышения квалификации экскурсоводов

В данной статье проанализирована современная система подготовки и повышения квалификации экскурсоводов и гидов-переводчиков. Подробно рассмотрены некоторые центры и организации нашей страны, которые занимаются профессиональной подготовкой и повышением квалификации экскурсоводов. В частности, рассмотрены Институт подготовки кадров промышленности (г. Киев), Государственное предприятие «Учебно-консультационный центр по туризму» (г. Киев), Львовская Ассоциация Развития Туризма «ЛАРТ», Центр «Мандры-Плюс» (г. Львов), Туристический информационный центр г. Одесса. Названы возможные пути совершенствования этой системы. Также отмечено, что существует противоречие, которое сложилось между растущей потребностью туристического бизнеса Украины в экскурсоводах и гидах-переводчиках, у которых развиты востребованные современным рынком труда профессиональные компетенции, и тем, что в теории и методике профессионального образования недостаточно исследованы содержание и технология развития профессиональных компетенций у таких специалистов в процессе их профессиональной подготовки или переподготовки.

Ключевые слова: экскурсия, экскурсовод, гид-переводчик, повышение квалификации, аккредитация, подготовка специалистов, туристические организации, учебные заведения, центры по подготовке специалистов.

Kovalenko O. V. Modern problems of preparation and increase of qualification of guides

In this article is given an analysis of the modern system of training and advanced training of guides and guides-interpreters. Some centers and organizations of our country which are engaged in professional training and professional development of guides are considered in detail. In particular, the Institute of Industrial Training (Kyiv), the State Enterprise "Training and Consulting Center for Tourism" (Kyiv), Lviv Tourism Development Association "LART", "Mandry-Plus" Center (Lviv), Tourist Information the city center of Odessa. Named possible ways of improving this system. It is also noted that there is a contradiction between the growing need for Ukrainian tourist business in guides and guides-interpreters who have developed professional competencies demanded by the modern labor market and that the content and technology of professional competence development are not sufficiently studied in the theory and methodology of vocational education such specialists in the process of their professional training or retraining.

Key words: excursion, guide, guide-interpreter, advanced qualification, accreditation, training of specialists, tourist organizations, educational establishments, centers for training specialists.

УДК 378+61+008–0.27.561

Корольова Т. В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розглянуто модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, здійснено її компонентний аналіз, визначено комплекс педагогічних умов організації навчально-професійної підготовки студентів, що сприяють підвищенню ефективності формування їх професійно-етичної культури. Структура моделі представлена цільовим, організаційно-змістовим, діяльним, результативним, контрольним-регулюючим блоками. Означена модель базується на: принципах та закономірностях формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря у процесі його гуманітарної підготовки, змістовому і технологічному забезпеченні гуманітарної підготовки та критеріях і показниках професійно-етичної культури майбутнього лікаря. Створюючи модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, ми передбачили, що її ефективність залежить не тільки від узгодженої роботи всіх структурних компонентів, а й від їх взаємодії з зовнішнім оточенням, медичними та освітніми закладами.

Ключові слова: модель, формування, професійно-етична культура, педагогічні умови, закономірності, компоненти.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження професійної підготовки майбутнього фахівця є побудова моделей, які описують різні сторони організації навчально-виховного процесу. Вона може бути представлена різними способами: у вигляді схеми, таблиці, що описує окремі компоненти (елементи) системи або їх взаємозв'язки, або графіка чи діаграми, які дозволяють простежити розвиток системи.

Проблему розробки моделі професійної підготовки фахівця у своїх працях досліджували С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Вітвицька, В. Докучаєва, Н. Кузьміна, В. Штофф та ін. Використання моделей у вищій школі як цілісних уявлень про кінцеву мету формування професіоналізму фахівця знайшло відображення в роботах А. Бойко, А. Лігоцького, А. Орлова, В. Семиченко, Т. Сущенко, І. Тихонова, Н. Ярошенко та ін.

Мета статті – розробити та охарактеризувати модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів.

За основу означеної моделі нами узятя загальна схема системного підходу, яка може виглядати як сукупність таких дій: фіксація деякої кількості компонентів у означеній системі; аналіз особливостей взаємодії між компонентами в межах системи; виявлення системоутворюючих зв'язків; аналіз основних параметрів діяльносного функціонування системи; дослідження оптимальності результатів у співвідношенні з характером і особливостями методичних форм та засобів [1].

У моделюванні ми дотримувалися певної логіки, яка уявляється як ряд взаємозумовлених та взаємозалежних процесів:

- 1) аналіз теоретичних основ професійної підготовки медичних працівників;
- 2) дослідження концептуальних засад організації системи формування професійно-етичної культури студентів-медиків;
- 3) визначення мети процесу формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів і можливих реальних і конкретних критеріїв оцінки досягнень;
- 4) розробка моделі формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки;
- 5) конкретизація завдань, які необхідно виконати задля реалізації поставленої мети, визначення умов їх розв'язання та засобів для досягнення цілей;
- 6) реалізація побудованої моделі формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки;
- 7) узагальнення результатів реалізації означеної моделі в конкретних продуктах педагогічної творчості [6; 8].

На нашу думку, метою моделювання формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього формування, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні в якості об'єкта моделювання виступає формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки. Отже, під моделлю формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки ми розуміємо опис і теоретичне обґрунтування структурних і функціональних компонентів даного процесу (рис. 1). Ми, насамперед, керувалися кваліфікаційними вимогами до лікаря, зумовленими соціальним замовленням, галузевими стандартами вищої освіти, відповідними навчальними планами. Усвідомлення означеного, а також експертне опитування фахівців дали можливість визначити такі **компоненти моделі** формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки, як: **цільовий; організаційно-змістовий; діяльносний; результативний; контрольним-регулюючий.**

Графічно модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки подано на рис. 1.

Охарактеризуємо виокремлені компоненти нашої моделі та зупинимось на сутності їхніх складових частин.

Цільовий компонент включає:

– *мету*: підготовка висококваліфікованого лікаря, який відповідає соціальному замовленню держави та володіє професійно-етичною культурою;

– *завдання*: досягнення такого рівня якості вищої медичної освіти, який дасть можливість майбутньому лікарю включитися в активну професійну діяльність, бути здатним діяти в різних професійних ситуаціях та проявляти себе компетентною особистістю зі сформованою духовно-моральною і життєвою позицією;

– *цілі*: гносеологічні – формування наукового світогляду (розвиток цілісних уявлень про природу, єдину наукову фізичну картину світу, методи та методологію наукового пізнання); епістемологічні – формування загальнонаукових та спеціальних (необхідних для успішного оволодіння фаховими навчальними дисциплінами) умінь та видів діяльності; когнітивні – формування здатностей до перетворення матеріального світу на основі законів фізики, набуття фахових компетенцій, розвиток логічного та критичного мислення; морально-етичні – формування ціннісних пріоритетів.

Організаційно-змістовий компонент об'єднує:

– *принципи* професійної підготовки: безперервності та багаторівневості професійної освіти як фундаментальних принципів її розвитку; інтегративності як всезагального принципу розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальненість, ущільненість знань, методів та засобів пізнання; багатопрофільності, відповідно до якого професійна підготовка майбутніх лікарів повинна передбачати можливість надання ними різних видів медичної та психологічної допомоги залежно від конкретної ситуації; професійної спрямованості, згідно з яким у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів необхідно цілеспрямовано досягати її мети; комплексності, відповідно до якого процес здобуття фаху студентами-медиками набуває ознак цілісної системи, що поєднує в собі не лише освітню, навчальну, а й виховну роботу з ними задля забезпечення формування у них комплексу професійних знань, практичних умінь і навичок; соціальної зумовленості, застосування якого до процесу формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів передбачає усвідомлення необхідності вживати заходи щодо виявлених проблем, діяти відповідно до конкретних обставин соціальної ситуації, а не обмежуватися стандартним набором заходів [2; 3];

– *закономірності*: гуманізацію професійної підготовки майбутнього лікаря; пріоритет творчого особистісного розвитку майбутнього фахівця та залучення студента до інноваційної діяльності;

– *специфіку* формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів: ціннісно-сміслову (пов'язану з цілями та завданнями професійної підготовки майбутнього лікаря, що реалізується за допомогою виокремлення пріоритетів у професійній діяльності), аналітико-прогностичну (забезпечує отримання інформації про сутність процесу формування професійно-етичної культури, визначення її змісту, модернізацію навчальних планів і програм, прогнозування оптимізації процесу професійної підготовки), організаційну (визначає механізми професійної підготовки майбутнього лікаря на основі розроблених структурних і функціональних компонентів системи, впровадження інноваційних методів формування фахової культури), експертну (забезпечує контроль за процесом досягнення мети);

– *педагогічні умови*: орієнтація на розвиток гуманістичної спрямованості особистості майбутнього лікаря, тобто на розвиток в нього системи потреб і мотивів, яка визначає рівень сформованості гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця охорони здоров'я; запровадження суб'єкт-суб'єктного підходу під час вивчення гуманітарних дисциплін; вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутнього лікаря; стимулювання самостійної роботи фахівця медичної сфери у процесі гуманітарної підготовки; введення елементів навчально-педагогічного тренінгу як засобу формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря;

– *сфери*: навчальна та виховна. На основі досвіду практичної діяльності, враховуючи принципи, доходимо висновку, що процес формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря є комплексним, а тому повинен відбуватися як у ході вивчення навчальних дисциплін під час занять, у процесі індивідуальних консультацій та самостійної роботи студентів, так і у ході виховної роботи з ними, у позанавчальний час [4; 5].

Діяльнісний компонент складається з:

– *технологій, форм та методів формування професійно-етичної культури*. Означений компонент передбачає застосування у навчально-виховному процесі вищих медичних навчальних закладів комп'ютерних технологій, технологій інтенсивного навчання, технологій модульного навчання, діалогово-дискусійних та інноваційних технологій (наприклад, проектних технологій, які передбачають застосування наскрізних проєктів, монопредметних, міжпредметних, інформаційних, креативно-пошукових, дослідницьких, наукових форм та методів).

Нами встановлено, що різноманітність технологій формування професійно-етичної культури студента-медика зумовлюється не лише характером проблем, які потрібно вирішити у процесі його професійної підготовки, але і розмаїттям форм та методів їх вирішення. Оскільки саме форми і методи професійної підготовки майбутнього лікаря є основними способами формування його професійно-етичної культури, розглянемо та коротко проаналізуємо ті, які найчастіше використовуються у вищих медичних навчальних закладах і які застосовували ми у своєму дослідженні.

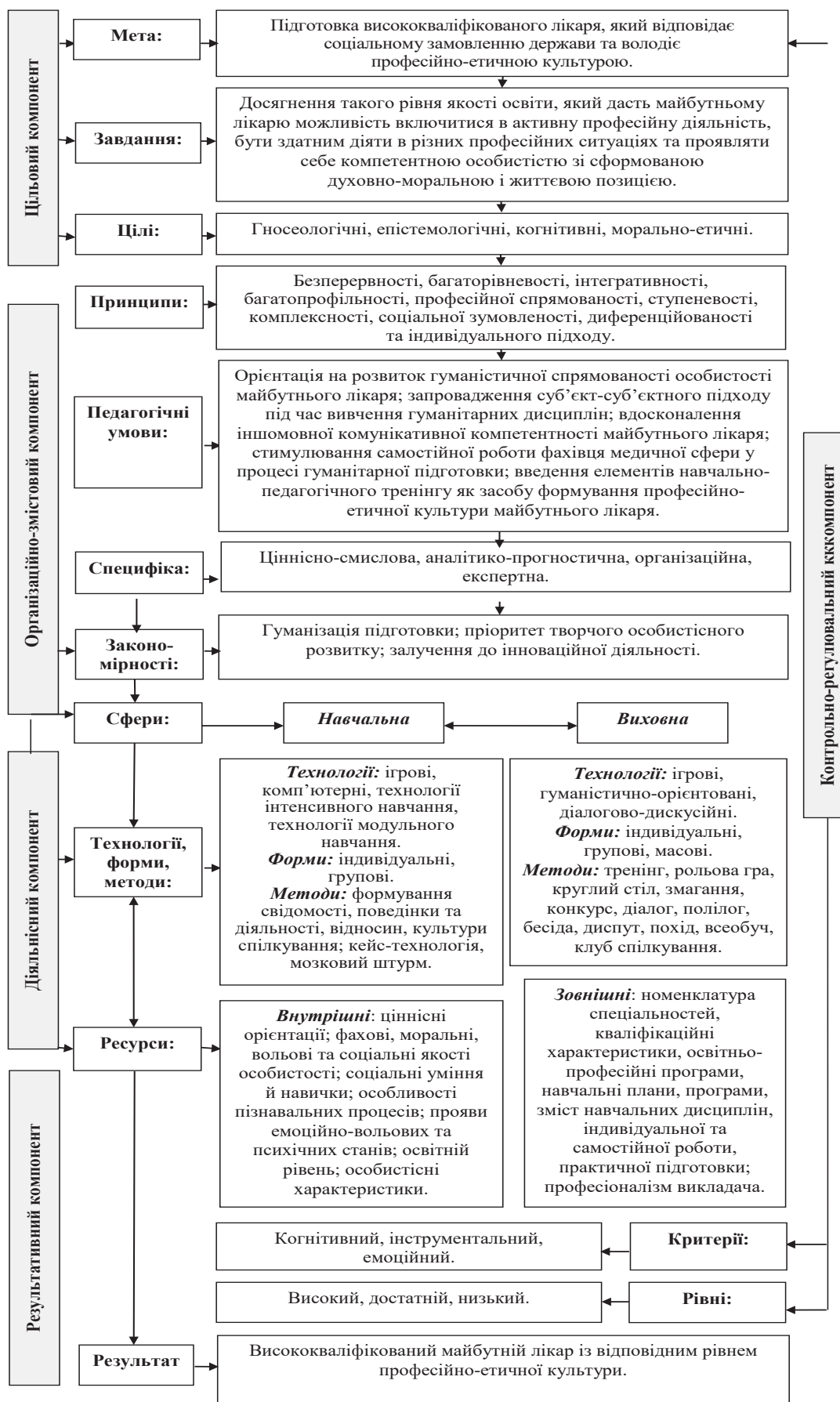


Рис. 1. Модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки

Згідно з найпоширенішими класифікаціями, усі форми навчально-виховної роботи зі студентами-медиками щодо формування їхньої професійно-етичної культури ми поділили за такими ознаками:

1) за кількістю задіяних студентів – індивідуальні (бесіди, консультування), групові (анкетування, тестування, лекції, тренінги, рольові ігри); масові, із залученням значної кількості студентів (свята, фестивалі);

2) за рівнем творчості – інформаційні (спрямовані на засвоєння інформації: лекції, бесіди, лекторії); репродуктивні (спрямовані на відтворення знань, способів дії: семінари, диспути); тренувальні (спрямовані на застосування на практиці знань, формування вмінь, навичок, звичок, а саме вправи, тренінги, практикуми тощо); творчі (спрямовані на вироблення нових рішень, нових знань та способів дії: мозкові штурми, дискусії);

3) за складністю організації та використання – прості (бесіда, диспут, вікторина), складні (творча гра, похід, ярмарок) та комплексні (тематичний день, тиждень, фестиваль) [7, с. 48–53].

Контрольно-регульовальний компонент об'єднує:

– *критерії результативності* (сформованості професійно-етичної культури майбутніх лікарів): когнітивний (відображає рівень засвоєння знань, алгоритмів діяльності та ступінь усвідомлення необхідності участі у професійній діяльності); інструментальний (демонструє рівень оволодіння студентом базовими професійними вміннями та навичками); емоційний (характеризує рівень задоволення від процесу та результату професійної діяльності);

– *рівні сформованості професійно-етичних якостей та властивостей особистості*: низький (недостатній) рівень (характеризується емпіричними професійними знаннями та їх механічним відтворенням, виконанням найпростіших способів дій, нестійкістю ціннісних орієнтацій, відсутністю сформованих умінь і навичок; є недостатнім для здійснення професійної діяльності); середній (достатній) рівень (визначається несистемним оволодінням лише основних знань, необхідних у професійній діяльності); високий (оптимальний) рівень (передбачає наявність уявлень про цілі своєї діяльності, власний розвиток, бажання й потребу оволодіти фаховою культурою); професійну компетентність (сформовану систему знань і систему умінь); самостійний пошук інформації і шляхів подолання ускладнень; сформовані інтелектуальні та практичні вміння, володіння професійною технікою, які цілеспрямовано і систематично використовуються у діяльності з урахуванням конкретних умов, ситуацій та їх особливостей).

Результативний компонент представлений *результатом* формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря, а саме висококваліфікованого майбутнього лікаря з відповідним рівнем професійно-етичної культури.

Вважаємо, що основним системоутворювальним чинником розробленої нами моделі є спрямованість усіх її складових частин на ефективний процес формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Побудована у дослідженні модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки була використана для дослідження і пошуку шляхів оптимізації означеного процесу. Такий підхід дозволяє вивчити тенденції та закономірності педагогічної упорядкованості та організації навчання, відпрацювати узгодженість програм навчальних дисциплін гуманітарного циклу та різних циклів у цілому, реалізувати поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою, внаслідок чого формується особистість майбутнього лікаря з високим рівнем професійно-етичних якостей.

Використана література:

1. Агадулін Р. Р. Функціональна модель формування політкультурної компетенції сучасного вчителя / Р. Р. Агадулін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т проблем виховання. – К. – Житомир, 2004. – Вип. 6, кн. 2. – С. 253–259.
2. Агаркова А. О. Проблема формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря у вищому навчальному закладі / А. О. Агаркова, І. І. Філатова // Соціально-філософські та економічні співвідношення культури і інформаційного простору: зб. наук. праць (за матеріалами I міжвузівської науково-теоретичної конференції від 29 грудня 2009 р.) / за заг. ред. М. А. Журби. – Рубіжне – Луганськ, 2009. – С. 105–109.
3. Аніщенко О. В. Професійна культура / О. В. Аніщенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 724–725.
4. Білик В. В. Куратор і гуманітарне виховання студента / В. В. Білик // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали Других Ірпін. міжнар. наук.-пед. читань, 21–22 трав. 2004 р. – Ірпін, 2004. – Ч. 2. – С. 16–20.
5. Бобко Л. О. Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання студентів / Л. О. Бобко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. / Крим. держ. гуманіт. ін-т, ред. О. В. Глузман. – Київ, 2001. – Вип. 3, ч. 2. – С. 14–20.
6. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Р. Мруга. – Київ, 2006. – 251 с.
7. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: [навч. посіб.] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. І. Шпак. – Київ: Просвіта, 2000. – 368 с.
8. Сабатовська І. С. Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного спеціаліста / І. С. Сабатовська // Вчені записки. – 2004. – Т. 10. – С. 185–192.

References:

1. Ahadullin R. R. Funktsional'na model' formuvannya politkul'turnoyi kompetentsiyi suchasnoho vchytelya / R. R. Ahadullin // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi: zb. nauk. pr. / APN Ukrainy. In-t problem vykhovannya. – Kyiv – Zhytomyr, 2004. – Vyp. 6, kn. 2. – S. 253–259.
2. Aharkova A. O. Problema formuvannya profesiyno-etychnoyi kul'tury maybutn'oho likarya u vyshchomu navchal'nomu zakladi / A. O. Aharkova, I. I. Filatova // Sotsial'no-filosofs'ki ta ekonomichni spivvidnoshennya kul'tury i informatsiynoho prostoru : zb. nauk. prats' (za materialamy I mizhvuziv's'koyi naukovy-teoretychnoyi konferentsiyi vid 29 hrudnya 2009 r.) / [za zah. red. M. A. Zhurby. – Rubizhne – Luhans'k, 2009. – S. 105–109.
3. Anishchenko O. V. Profesiyna kul'tura / O. V. Anishchenko // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen'. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – S. 724–725.
4. Bilyk V. V. Kurator i humanitarne vykhovannya studenta / V. V. Bilyk // Problemy humanizatsiyi navchannya ta vykhovannya u vyshchomu zakladi osvity : materialy Druhykh Iripin. mizhnar. nauk.-ped. chytan', 21–22 trav. 2004 r. – Iripin', 2004. – Ch. 2. – S. 16–20.
5. Bobko L. O. Pedahoh yak subyekt humanistychnoho vykhovannya studentiv / L. O. Bobko // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Pedahohika i psykholohiya : zb. nauk. pr. / Krym. derzh. humanit. in-t., red. O.V. Hluzman. – Kyiv, 2001. – Vyp. 3, ch. 2. – S. 14–20.
6. Mruha M. R. Strukturno-funktsional'na model' profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho likarya yak osnova diahnostuvannya yoho fakhovykh yakostey : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. / M. R. Mruha. – Kyiv, 2006. – 251 s.
7. Nisimchuk A. S. Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi : [navch. posib.] / [A. S. Nisimchuk, O. S. Padalka, O. I. Shpak]. – Kyiv : Prosvita, 2000. – 368 s.
8. Sabatovs'ka I. S. Spivvidnoshennya osobystisnykh i profesiynykh yakostey u modeli suchasnoho spetsialista / I. S. Sabatovs'ka // Vcheni zapysky. – 2004. – T. 10. – S. 185–192.

Королёва Т. В. Модель формирования профессионально-нравственной культуры будущих врачей

В статье рассмотрена модель формирования профессионально-этической культуры будущих врачей, осуществлена ее компонентный анализ, определен комплекс педагогических условий организации учебно-профессиональной подготовки студентов, способствуют повышению эффективности формирования их профессионально-этической культуры. Структура модели представлена целевым, организационно-смысловым, деятельностным, результативным, контрольно-регулирующим блоками. Данная модель базируется на: принципах и закономерностях формирования профессионально-этической культуры будущего врача в процессе его гуманитарной подготовки; содержательном и технологическом обеспечении гуманитарной подготовки и основывается на критериях и показателях профессионально-этической культуры будущего врача. При создании модели формирования профессионально-этической культуры будущих врачей нами предусмотрено, что ее эффективность зависит не только от согласованной работы всех структурных компонентов, но и от их взаимодействия с внешним окружением, медицинскими и образовательными учреждениями.

Ключевые слова: модель, формирование, профессионально-этическая культура, педагогические условия, закономерности, компоненты.

Korolova T. V. Model of the formation of professional and ethical culture of future doctors

In the article the model of formation of professional and ethical culture of the future doctors is presented. Its component analysis is carried out. The complex of pedagogical conditions of the organization of training and professional training of students, which promote the increase of efficiency of formation of their professional and ethical culture, is determined. The structure of the model is presented by the target, organizational and content, activity, effective, control and regulative blocks. The mentioned model is based on: principles and regularities of forming the professional and ethical culture of the future doctor in the process of the humanitarian preparation; content and technological provision of humanitarian training. It is based on the criteria and indicators of the professional and ethical culture of the future doctor. By creating a model for forming the professional and ethical culture of future physicians, we predict that its effectiveness depends not only on the coherent work of all structural components, but also on their interaction with the environment, medical and educational institutions.

Key words: model, formation, professional-ethical culture, pedagogical conditions, regularities, components.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ ІЗ ФІЗИКИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена проблемі формування практико-орієнтованих знань із фізики у процесі розв'язання задач. У статті визначено та проаналізовано функції фізичних задач із практичним змістом у навчанні учнів старшої школи. Виявлено та розглянуто дидактичні цілі в контексті використання задач із практичним змістом. Обґрунтовується залежність рівня вмінь учнів застосовувати теоретичні знання з фізики у повсякденному житті від умінь розв'язувати фізичні задачі з практичним змістом. Розробка та використання в навчальному процесі системи задач із практичним змістом дає можливість частково вирішити проблему розвитку інтересу учнів до фізико-технічних знань, формування навичок їх застосування у житті. Наведено приклади використання задач із практичним змістом на уроках фізики, спрямованих на формування навичок застосовувати знання з фізики у побуті, поясненні природних явищ.

Ключові слова: фізика, навчальний процес, практико-орієнтований підхід, фізичні задачі, старша школа.

Результати проведених нами педагогічних досліджень свідчать, що понад 80% учнів старших класів не вміють використовувати теоретичних знань із фізики у практичній діяльності. У сучасному суспільстві практичні навички випускників набувають особливого значення. Справжнє опанування знаннями відбувається тільки тоді, коли учень має уявлення про те, як правильно та доцільно застосувати ці знання на практиці. Основною метою практико-орієнтованого навчання фізики є підготовка учнів до вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті людини та формування у них готовності до застосування знань і умінь у процесі майбутньої професійної діяльності.

Особливого значення у формуванні практико-орієнтованих знань учнів набувають задачі з практичним змістом. Саме завдяки задачам практичного змісту, на основі здобутих раніше теоретичних знань формуються вміння застосовувати їх на практиці.

Однак використанню такого типу задач як засобу реалізації практико-орієнтованого навчання фізики в учнів старшої школи нині приділяється не достатньо уваги. У зв'язку з цим необхідна подальша розробка засобів та методів формування практико-орієнтованих знань, у т. ч. шляхом розв'язання відповідного типу фізичних задач.

Питанням розробки методики розв'язування та складання фізичних задач присвячені праці значної кількості методистів та науковців, зокрема В. С. Волькенштейна, І. Є. Іродова, О. В. П'юришкіна, А. П. Римкевича, Т. І. Трофимової, Н. Н. Тулькібаєвої, А. В. Усової, А. Г. Чертова. Питаннями формування практичних умінь у процесі розв'язування фізичних задач займалися П. С. Агаманчук, О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, А. І. Павленко, О. В. Сергєєв, В. П. Сергієнко, В. Д. Шарко, М. І. Шут та ін.

Так, одним із перших, хто дав визначення поняттю «фізична задача», став С. Є. Каменецький. Науковець розглядав фізичну задачу як невелику проблему, яка вирішується на основі методів фізики, з використанням у процесі розв'язання логічних умовиводів, фізичного експерименту та математичних дій [2].

А. В. Усова під фізичною задачею розуміє ситуацію (сукупність певних факторів), що вимагає від учнів розумових і практичних дій на основі законів і методів фізики, спрямованих на оволодіння знаннями з фізики та на розвиток мислення [4].

Але, на жаль, у сучасній школі нечітко окреслені методичні підходи до застосування фізичних задач для формування практико-орієнтованих знань.

Метою написання статті є аналіз методики застосування фізичних задач для формування практико-орієнтованих знань учнів старшої школи.

Розв'язання фізичних задач сприяє більш глибокому засвоєнню фізичних явищ, формуванню понятійного апарату, розвитку фізичного мислення в учнів, формуванню умінь та навичок використовувати знання на практиці. Використання моделей фізичних явищ для розв'язання задач є засобом засвоєння змісту фізичних знань і сприяє оволодінню методами та способами пізнання [1].

У наших дослідженнях ми вважали, що розв'язанням задачі є процес перетворення предмета, описаного в змісті задачі, який здійснюється певними методами, способами, прийомами та засобами. Розв'язання задачі передбачає пізнання самого процесу перетворення і здійснюється за допомогою певних розумових дій і операцій, які можуть бути представлені у вигляді евристичних або алгоритмічних приписів [3].

Практика навчання фізики та проведені нами дослідження показали, що учні з більшим інтересом розв'язують і сприймають задачі саме практичного змісту [3].

Під фізичними задачами з практичним змістом ми розуміємо такі задачі, які спрямовані на виявлення фізичної сутності об'єктів техніки, технологічних процесів, природних явищ та процесів, явищ, із якими учні стикаються у повсякденному житті.

Використання задач із практичним змістом збуджує пізнавальний інтерес до предмету фізики, здійснює міжпредметну інтеграцію. Задачі з практичним змістом виконують такі функції: навчальну; розвиваючу; виховну; спонукаючу; мотиваційну; прогностичну; інтегративну; контролюючу.

Навчальна функція задач із практичним змістом полягає в тому, що їх розв'язання сприяє конкретизації та систематизації знань; побудові нових систем знань, у т. ч. про головні галузі виробництва та основні напрямки розвитку промисловості, про застосування фізичних законів у повсякденному житті людини; поглибленому засвоєнню фізичних законів; збагаченню змісту та обсягу понять; формуванню технічних і політехнічних знань; свідомого засвоєння учнями програмного матеріалу; формування в учнів видів діяльності, пов'язаних із застосуванням знань у конкретних життєвих ситуаціях і досвіду практичної діяльності.

У процесі розв'язання задач відбувається розвиток в учнів науково-технічного, логічного і образного мислення; формування і розвиток дослідницьких, творчих, пізнавальних, рефлексивних, практичних вмінь; розширення кругозору учнів.

Розв'язання задач із практичним змістом має виховне значення, оскільки сприяє формуванню в учнів особистісних якостей, таких як наполегливість, ініціатива, кмітливість, самостійність та ін. Задачі дозволяють ефективно здійснити професійну орієнтацію учнів.

Спонукаюча функція полягає в тому, що задачі з практичним змістом є засобом активізації уваги та розвитку пізнавального інтересу до матеріалу, що вивчається. Розв'язання практичних задач проблемного характеру сприяє виникненню в учня особистої зацікавленості в отриманні результату, включенню в активну пізнавальну діяльність. Розв'язання задач із практичним змістом створює умови для прогнозування результатів і можливих наслідків практичної взаємодії людини з об'єктами природи, виробництва, побуту; сприяє виробленню стратегії поведінки людини в різних надзвичайних ситуаціях і її дій із забезпечення власної безпеки під час здійснення практичної діяльності; забезпечує формування в учнів готовності до виконання практичної діяльності – в цьому полягає прогностична функція задач із практичним змістом.

У процесі розв'язання практико-орієнтованих задач розкривається єдність знань у теоретичному і практичному аспектах, забезпечується інтеграція та взаємозв'язок знань із різних галузей науки і практики.

Мотиваційна функція задач із практичним змістом проявляється в тому, що їх розв'язання сприяє усвідомленню учнями важливості ролі фізичних знань і практичних умінь у житті людини та необхідності оволодіння знаннями і вміннями для якісного виконання будь-якої діяльності.

Для досягнення цілей практико-орієнтованого навчання у створенні комплексу задач необхідно керуватися певними принципами, основними з яких є:

- принцип можливості використання кожної задачі для одночасного формування на її основі теоретичних знань і практичних умінь;
- принцип оперативного використання результатів розв'язання задач у процесі життєдіяльності людини;
- принцип потенційної можливості використання результатів розв'язання задач у подальшій практичній діяльності;
- принцип доступності матеріалу фізичної задачі;
- принцип диференціації та індивідуалізації;
- принцип наочності;
- принцип множинності описів.

Задачі з практичним змістом можна класифікувати за такими критеріями: а) за основним способом розв'язання; б) за цільовим призначенням.

За способами розв'язання задачі з практичним змістом можна поділити на три типи:

- задачі, які розв'язуються за допомогою апарату логіки (логічним способом);
- задачі, які розв'язуються за допомогою математичного апарату (математичним способом);
- задачі, які розв'язуються на основі проведення експерименту (експериментальним способом).

Наведемо приклади задач кожного з зазначених вище типів.

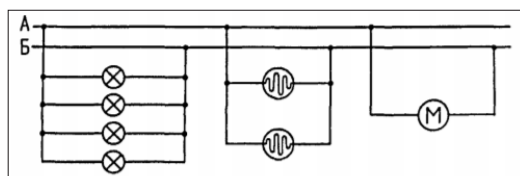


Рис. 1.

Задачі першого типу:

1) У довгому темному коридорі висить електрична лампа. Її можна ввімкнути або вимкнути вимикачем, встановленим біля входних дверей. Виходити на вулицю незручно, оскільки до виходу людина повинна рухатися в темряві. Увійшовши, людина вмикає світло і, пройшовши коридор, залишає лампу горіти марно. Розробіть схему, що дозволяє вмикати та вимикати лампу з різних кінців коридору.

2) Запропонуйте проект установки, що дозволяє за допомогою електричного поля здійснювати уловлювання пилу, диму або економію фарби під час нанесення її розпилювачем на металеві поверхні.

3) Що може трапитися із дротом, якщо сила струму перевищить допустиму норму? Як уникнути негативних наслідків?

4) Ви опинилися яскравого весняного дня на березі лісової річки, вкритої кригою. Необхідно розпалити багаття, а сірників немає. Запропонуйте спосіб видобутку вогню, крім отримання його тертям.

5) Придумайте спосіб економії електричної енергії в кабінеті, коридорі, квартирі, під'їзді, що б не порушував зручності користувачів.

Задачі другого типу:

1) Хлопчик намагається потрапити палицею в предмет, що знаходиться на дні струмка глибиною 40 см. На якій відстані від предмета палиця потрапить у дно, якщо хлопчик, точно націлившись, рухає палицю під кутом 45° до поверхні води?

2) Кімнату розміром $6 \times 5 \times 3$ м обігріває електричний камін потужністю 2 кВт. За який час температура в кімнаті підвищиться від 10 до 20°C ? Питома теплоємність повітря $10 \text{ Дж} / (\text{кг} \cdot ^\circ\text{C})$, його щільність $1,3 \text{ кг} / \text{м}^3$.

3) Домогосподарка увімкнула електрочайник (220 В , 5 А , теплова віддача 75%) і, зайнявшись іншими справами, забула про нього. У той момент, коли вода в чайнику закипіла, господиня зачинила входні двері і пішла в магазин. Через 25 хв вона згадала, що забула вимкнути чайник. Чи встигне господиня повернутися додому до того часу, поки вся вода в чайнику не википіла? Об'єм води, налитої в чайник, дорівнює $1,5$ л, а початкова температура води – 20°C .

4) На рис. 1 наведена електрична схема квартири. Підрахуйте електроенергію, що витрачається за 1 місяць (30 днів) усіма показаними на схемі приладами, якщо відомо, що напруга в мережі 220 В , лампи мають потужність по 40 Вт кожна і вмикаються на 4 год на день, електронагрівальні прилади мають потужність 800 Вт та $1\,200 \text{ Вт}$ і вмикаються на 1 год і $0,5$ год на день відповідно, електродвигун пирососа має потужність 600 Вт і вмикається на $0,5$ год один раз на тиждень. Обчисліть вартість енергії, що витрачається за тарифу 90 коп за $1 \text{ кВт} \cdot \text{год}$.

Задачі третього типу:

1) У вашому розпорядженні є батарейка, шматок ізольованого дроту, ключ, реостат, сталевий стрижень. Виготовте найпростіший електромагніт і експериментальним шляхом встановіть, чи можна регулювати його підйомну силу.

2) Є дві однакові електричні лампочки. До однієї з них від батарейки кишенькового ліхтарика підведені залізні дроти, а до іншої – мідні (дроти мають однакову довжину та площу поперечного перерізу). У якій лампочці яскравіше світитиметься нитка розжарення? Отриману відповідь перевірте експериментально.

3) Сконструуйте прилад, який допомагав би очищати територію від кинутих колись залізних предметів, деталей, що вже зникли під шаром землі. Перевірте його дію на практиці.

За цільовим призначенням задачі з практичним змістом можна розділити на такі типи:

– задачі, що демонструють застосування фізичних законів і закономірностей у побуті та повсякденній життєдіяльності людини;

– задачі з виробничо-технічним змістом;

– задачі, що розкривають значення фізики в практиці пізнання навколишньої дійсності.

Задачі першого типу дозволяють здійснювати на їх основі розвиток в учнів уміння використовувати отримані знання у своїй повсякденній діяльності. Розв'язання задач другого типу сприяє формуванню в учнів готовності до застосування придбаних знань і умінь у майбутній професійній діяльності. Задачі третього типу дозволяють реалізувати таку мету практико-орієнтованого навчання, як розвиток мислення учнів для формування у них досвіду діяльності в сфері пізнання навколишньої дійсності.

Наведемо приклади задач із кожного зазначеного вище типу.

Задачі першого типу:

1) У квартирі є дві електролампи по 60 Вт і одна на 40 Вт . Кожну з них вмикають на 4 год на добу. Визначте вартість витраченої за місяць електроенергії за тарифу 90 коп за $1 \text{ кВт} \cdot \text{год}$.

2) Троє товаришів купили по електричному чайнику. Чайник Миколи має потужність 5 Вт , Володимира – 50 Вт , Сергія – $1\,200 \text{ Вт}$. Чий чайник більш вигідний економічно?

3) Яке з'єднання провідників застосовується в житлових приміщеннях?

4) Чому побутові прилади в приміщенні необхідно з'єднувати паралельно? Який прилад у кімнаті з'єднаний не паралельно, а послідовно зі споживачами?

5) Складіть потужності всіх наявних у вас вдома електричних пристроїв. Поясніть, чому недопустиме їх одночасне включення в мережу.

6) Поясніть причину короткого замикання в ситуаціях, зображених на рис. 2 та 3.



Рис. 2.

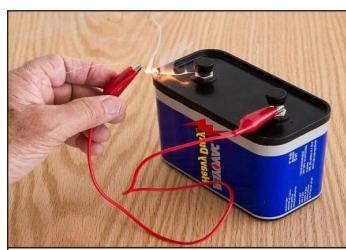
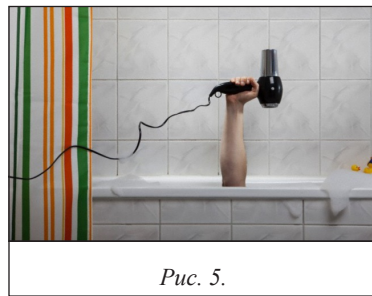


Рис. 3.

7) Поясніть можливі причини уражень електричним струмом на рис. 4 та 5.



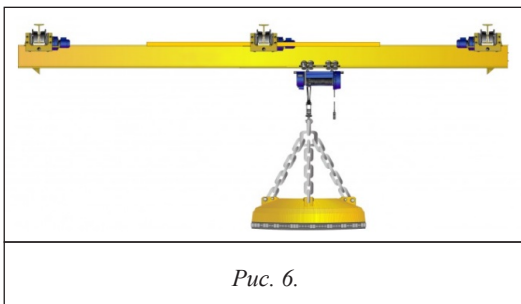
Задачі другого типу:

1) Розвиток алюмінієвої промисловості в нашій країні дозволив відмовитися від використання мідних проводів для повітряних електричних ліній. Чим це викликано?

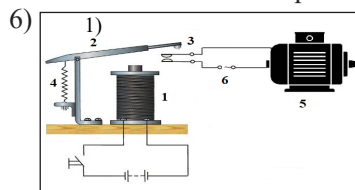
2) Під час роботи електромагнітного підйомного крана частина вантажу не відірвалася від полюсів електромагніту при вимкненні струму. Кранівник пропустив

через обмотку слабкий струм зворотного напрямку, і вантаж відпав. Поясніть, чому.

3) Для яких цілей використовуються електромагніти на заводах (рис. 6)?



5) На рис. 7 представлена схема електромагнітного реле. Розкажіть, із чого воно складається, поясніть принцип його роботи. З якою метою використовується?



1. електромагніт
2. яр
3. контакти робочого ланцюга
4. пружина
5. електродвигун
6. контакти ланцюга електродвигуна

Рис. 7.

7) Що таке перископ (рис. 8)? Як він влаштований? Для чого він використовується?

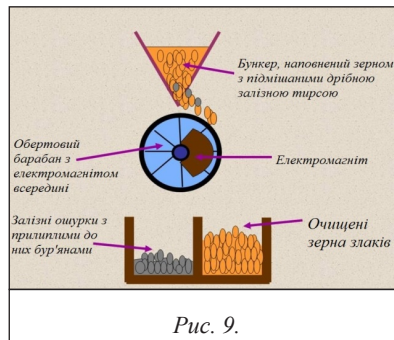
8) Як працює магнітний сепаратор зерна (рис. 9)?

Задачі третього типу:

1) Електромагніти, які використовують у роботі підйомного крана, мають значну потужність. Електромагніти, за допомогою яких видаляють із очей залізні ошурки, що випадково потрапили, дуже слабкі. Якими способами досягають такої відмінності?

2) Чи буде звичайний компас давати достовірні покази в кабіні автомобіля або купе потяга? Чому?

3) Яке значення світла в житті людини, в пізнанні природи, в розвитку науки?



4) Як може відбитися на поведінці тварин зміна магнітного поля Землі? Чи помітите ви таку зміну?

5) Як можна удосконалити процес передачі електроенергії, щоб відмовитися від традиційних дротів?

6) Електричні лампи нерідко вдається «оживити» (змусити світити знову) за допомогою струшування. Чому «відремонтована» таким чином спіраль світить яскравіше, ніж до перегорання?

Однією з основних задач навчання фізики в школі є формування в учнів глибоких і міцних знань. Одним із засобів, що сприяють усвідомленому і міцному засвоєнню учнями фізичних знань, є задачі з практичним змістом. Як було зазначено вище, їх розв'язання сприяє конкретизації та систематизації наявних в учнів знань; поглибленому засвоєнню фізичних закономірностей; збагаченню змісту та обсягу понять; встановленню зв'язків між різними поняттями та ін.

Впровадження до навчального процесу з фізики практико-орієнтованих завдань та задач дозволяє значно підвищити мотивацію учнів до навчання, сприяє формуванню умінь застосовувати набуті знання у побуті та пояснювати природні явища. Задачі даного типу є ефективним засобом здійснення міжпредметної інтеграції та демонструють зв'язок теорії з практикою. Розробка методичних посібників та збірників задач із практичним змістом дасть можливість значно підвищити рівень інтересу учнів до предмету та забезпечити якість навчання фізики.

Подальших досліджень потребує класифікація та структурування практико-орієнтованих задач із різних розділів курсу фізики сучасної профільної школи та розробка методики їх розв'язання на основі міжпредметної інтеграції.

Використана література:

1. Ісичко Л. В. Математичне моделювання як один з етапів процесу розв'язування фізичних задач / Л. В. Ісичко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки [Електронний ресурс]. – 2013. – Вип. 109. – С. 176–180. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_45.
2. Каменецкий С. Е. Методика решения задач по физике в средней школе : Книга для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. – Москва : Просвещение, 1987. – 336 с.
3. Косохов І. Г., Шишкін Г. О. Практико-орієнтовані задачі з фізики у навчальному процесі загальноосвітньої школи / І. Г. Косохов, Г. О. Шишкін // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2017. – Вип. 146. – С. 144–147.
4. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Просвещение, 1988. – 112 с.

References:

1. Isychko L. V. Matematychnе modeliuвання yak odyн z etapiv protsesu rozv'язuvannia fizychnykh zadach [Mathematical modeling as one of the stages of the process of solving physical problems] / L. V. Isychko // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Elektronnyj resurs]. – 2013. – Vyp. 109. – S. 176–180. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_45.
2. Kamenetskyi S. E. Metodyka resheniya zadach po fizyke v srednei shkole: Knyha dlia uchytelia. [The technique of solving problems in physics in high school: A book for a teacher] / S. E. Kamenetskyi, V. P. Orekhov. – Moscow : Prosveshchenye, 1987. – 336 s.
3. Kosohov I. H., Shyshkin H. O. Praktyko-orієntovani zadachi z fizyky u navchalnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Practical-oriented problems in physics in the educational process of comprehensive school] / I. H. Kosohov, H. O. Shyshkin // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. – 2017. – Vyp. 146. – S. 144–147.
4. Usova A. V. Formirovaniye uchebnykh umeniy i navykov uchashchysia na urokakh fizyky [Formation of students' educational skills in physics lessons] / A. V. Usova, A. A. Bobrov – Moscow : Prosveshchenye, 1988. – 112 s.

Косохов Г. И. Методика использования практико-ориентированных задач по физике в старших классах

Статья посвящена вопросу формирования практико-ориентированных знаний по физике в процессе решения задач. В статье определены и проанализированы функции физических задач с практическим содержанием в обучении учащихся старших классов. Выявлены и рассмотрены дидактические цели в контексте использования задач с практическим содержанием. Обосновывается зависимость уровня умений учащихся применять теоретические знания по физике в практической деятельности от умений решать физические задачи с практическим содержанием. Разработка и использование в учебном процессе системы задач с практическим содержанием дает возможность частично решить проблему развития у учащихся физико-технических знаний, формирования навыков их применения в практической деятельности. Предложены примеры использования задач с практическим содержанием на уроках физики, направленных на формирование навыков применения знания по физике в практической деятельности, быту, объяснении природных явлений.

Ключевые слова: физика, учебный процесс, практико-ориентированный подход, физические задачи, старшая школа.

Kosogov I. H. The technique of using practical-oriented problems in physics in the upper grades

The article is devoted to the formation of practical-oriented knowledge in physics in the process of solving problems. The functions of physics problems with practical content are determined and analyzed in the article. Didactic goals in the context of using problems with practical content are identified and considered. The author substantiates the dependence of the level of students' abilities to apply theoretical knowledge in physics in practical activity from the ability to solve physical problems with practical content. The development and use the system of problems with practical content in the educational process, makes it possible to partially solve the problem of developing students' interest in physical and technical knowledge, the formation of skills in their application at practical activities. Examples of using problems with practical content in physics lessons, aimed at developing skills to apply knowledge in physics at practical activities, everyday life, and explaining natural phenomena are offered.

Key words: physics, educational process, practical-oriented approach, physical tasks, high school.

UDC 37.091.3:81.111

*Kulakhmetova Mergul, Anesova Albina, Sakharieva Aigul***ESP TEACHING FEATURES IN KAZAKHSTANI HIGHER EDUCATION**

One of important issues of the pragmatic aspects of foreign language teaching is a practical mastery of a foreign language. Increased interest in the English language in our country was marked by the introduction of new disciplines as English for specific purposes, for academic purposes and so on. The special status as lingua franca acquired English due to the emergence and enlargement of international organizations and enterprises in our country. However deficient curricula and programs, as well as the lack of specialists and appropriate scientific and methodological support led to some deviations in the teaching of these disciplines.

The process of updating the content of education requires a thorough analysis and critical reflection on past experience. The conceptual approach to learning a foreign language for specific purposes is one of the factors in the successful acquisition the English language with a view to deepening and development of professional education. Is the discipline as well as the concept English for specific purposes the same as a professionally-oriented English language? Analysis of the survey conducted among the third year students of Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, demonstrates the fact of the need to teach some subjects in English, taking into account the features of national and regional peculiarities of the educational process. Comprehension of importance of this discipline comes with years and experience of reassessment. In this article based on the experience of our university we would like to review some of the factors influencing the success of teaching English for specific purposes.

Key words: *English for specific purposes, professionally-oriented language, foreign language.*

Статтю подано мовою оригіналу

With the introduction of the compulsory discipline “professionally-oriented foreign language” in the country’s universities, sufficient time has passed for summarizing some results and analyzing the success and shortcomings that arose in the course of studying and teaching. Like any new phenomenon, the process of approbation of this discipline is experiencing both ups and downs. The goals, tasks of the discipline, as well as the methods of their implementation, still do not constitute a conceptual unity. From university to university, not to mention different countries, both developed and developing, the goals, the tasks of this discipline are different. First, there is a need to clarify the conceptual difference between professionally-oriented English and English for specific purposes, the so-called ESP (English for Specific Purposes).

ESP and professionally-oriented English language (POEL). As in any science, in linguodidactics a large number of terms appeared, which arise with the accumulation of experience and the trends of time. So, it would be natural to understand such concepts as a professionally oriented foreign language and a language for specific purposes. It would seem that at first glance the terms are sufficiently clear and even synonymous, the goals, tasks, and sometimes methods impose on some conceptuality of the discipline, including the content of these terms. Against the backdrop of the discussions that appear on the pages of scientific and methodical foreign journals (IJAL, International Journal of Applied Linguistics, etc.), there is a diversity and separateness of views on this issue. In only English-language scientific articles and sources there are also ESP, LSP, EOP, EAP, LAP, EGP, etc. How to understand this wide range of disciplines, the purpose of which is the development of the English language, whether professional or specific. We, the Kazakhstani scientists, should have clarified some weakly defined differences with regard to our education system.

First of all, it must be emphasized that ESP in the context of the development of English as a foreign language in many countries of the world and in our country has taken a worthy and confident position as a highly demanded discipline. From the point of view of linguodidactics, it increasingly requires attention to itself also from the point of view of the local specifics of teaching. So, if we analyze one of the directions of linguodidactics in the promotion of the English language in the world society, then we must assume that the English language for specific purposes arose as a natural necessity in the expansion of professional communicative goals and competencies in the countries affected by the active migration processes of the late 20th century and to present day. Having arisen as a vital necessity, ESP originates from the 60s of the last century. According to T. Hutchinson and to A. Waters [8], “ESP was not a planned or sequential change, but rather a phenomenon that arose as a result of a set of circumstances and trends”. The founder of this term, Hutchinson, together with Waters, means ESP as teaching a specific language as a part of linguistics, teaching discourse analysis, like all types of speech activity, teaching the situational language, i.e., communicative and professional dialogues, situations. According to them, this discipline is personally-oriented, i.e., teaching methods focus on the student’s personal interests and motivation.

In turn, Dudley Evans and St. John, 1998, giving a characterization of ESP, single out such concepts as absolute and variational definitions. According to their opinion, ESP defines students’ specific needs, uses specific methods and actions for its study, focuses on language features like grammar, vocabulary, various types of speech activity, discourse and genre on the one hand and can be the prerogative of specific disciplines, methods from General English can also be used in certain pedagogical situations, most often can be applied when teaching both the older age group (people of mature age), and the average and advanced. It is important to note here that the founders of this trend in the teaching English offer this course to students with the experience in the specialty. Also, ESP requires basic knowledge of English [3].

More modern works by foreign authors come to the thought of language in context, rather than in teaching grammar and language structures. This, according to the authors [5], will satisfy the needs both in economic professions, and in tourism and business management and others. They argue that English for specific purposes will not be taught as a subject separated from the students' real world. Instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners.

Laurence Anthony, analyzing Dudley's hour-long speech in Japan about the importance of ESP, undoubtedly makes an important conclusion about considering English for specific purposes as an approach or method of teaching. Or, Laurence refers to Hutchinson, this is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning [1]. Moreover, the developers of the ESP at the dawn of its introduction emphasized the age factor, according to which students, as a rule, are people without language training, but with experience not only of studying but also of long working practice. Practical knowledge, according to them, will contribute to teaching English for professional purposes. Knowledge and knowledge of terms, equipment and other professional prerequisites, as well as a wide stock of professional vocabulary and professional communication, is designed to facilitate the mastery of English even at a more mature age. Although, the authors emphasize the need for a systematic and increased concentration of attention, which requires learning a new discipline and duration in time, the so-called lifelong learning. Whereas in our republican higher education system, professionally-oriented English is taught with students who do not have experience and practice in the profession. And, therefore, young people who do not know the minimum terminology apparatus, not to mention practical skills.

To a number of authors who support the idea of teaching ESP in mature age, is Gatehouse Kristen. Referring to Cummins (1979) and Carter (1983), Gatehouse does not agree with their opinion that ESP is a separate subject. On the contrary, to the two skills, according to the theory of Cummins: the basic skills of interpersonal communication and the cognitive academic language, designed meaningfully with a certain base of language competencies to be able to use the academic language, he complements the third – language of everyday informal conversation for effective communication regardless of professional context. Thus, the goals and tasks associated with the use of the language by everyday communication in an informal setting of bachelor students coincide with the directions of the ESP.

Summarizing the analysis results of only a part of the works of foreign authors of the training of the ESP, it should be noted that here we see the main principles and methods are based on an inductive world view, whereas the focus on deductive methods inherited from post-Soviet times remains the prerogative of the Kazakhstani system of teaching in higher educational institutions. It is assumed that young people, having received a certain amount of terminological bases of future specialization, will be able to apply them easily in teaching English [6]. One can only assume how rational it will be in practice, the results of which are possible only after a certain time after the interview of young specialists.

Needs analysis at the ESP program and syllabus/research methods. The program and syllabus of the discipline "Professionally-oriented English" were founded and developed by universities in accordance with the requirements of the State Compulsory Standard of Education of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan in 2011. According to this document, this discipline assumes differentiated teaching of 2 credits by the departments of "Foreign Languages" and "specialty" departments. Ideally, tandem training has many advantages, in terms of both linguistic and professional training of young professionals. The integrated training in the basics of discipline, the introduction of the terminology of the specialty in the language of study, with elements of the business language and professional communication, looks advantageously theoretically. In practice, unfortunately, there is often a reverse process or a painful adaptation of the program.

Focusing on the study of students' motivation in studying this discipline, we organized a survey of 3-year students. By the method of a certain sample to the survey it was decided to attract 120 students of the third course of machine building, chemical-technological, humanitarian-pedagogical faculties. The students of this group had some experience in training, they could tell about expectations in the training of this discipline, analyze and give a mature assessment of the teaching of the discipline "Professionally-oriented English", and also express their wishes and recommendations.

The purpose of the survey was to study students' requests, motivation to study this discipline, to learn an objective assessment of teaching.

Students were asked to answer a few open-ended questions. The content of the questions covered various aspects of the teaching of this discipline. On the first question: "What were your expectations for the discipline "Professionally-oriented English"? How did they come true?" 21% of the students did not answer, 25% of the students expressed dissatisfaction with the real results and 54% of the students noted a different degree of satisfaction: from "very pleased" to the short "satisfied". Several respondents expressed an unsatisfactory opinion about the level of English proficiency with the teachers of the "specialty" departments. Also, we paid attention to the uniformity of the teaching methodology, the inadequacy of the content of the training material in terms of complexity and volume.

The second question of the questionnaire: "What is your opinion on the content of the taught discipline by the teachers of the two departments? Did it correspond to the syllabus?", most of the students answered that it corresponds. However, the students' opinion, to our surprise, was divided into those who were not satisfied with the content offered by the programs of the various departments – about 5%, those who felt that they were not ready to

learn the terminology in English, because do not have enough knowledge on this subject – 11%, those who felt that they do not have work experience and did not practice in their specialty, therefore they do not understand why they need this discipline – 13% and, finally, those who answered the indifferent brief “yes” – 61%. Approximately 10% of respondents believe that it is not necessary to share the teaching of this discipline. According to them, they would prefer, if the discipline was conducted by teachers of the “Department of Foreign Languages”.

Apparently, there is a huge need to refine the content of this discipline, study the students’ motives, analyze the demand market and other important criteria that should be taken into account when developing the content of the discipline program.

The third question concerned the provision of educational material for students in this discipline. The answer was expected, almost 84% of the students answered that it would be nice to have certain textbooks or learn from the sources of language-speakers. Many answered that the material is brought by the teachers themselves, handing out copies or other distributing didactic material, often using Internet resources.

To the question: “Have there been shortcomings in the teaching of this discipline, in your opinion?”, the majority of the respondents answered that they were not. Nevertheless, 4% of students expressed the opinion to put this discipline on schedule in one day, i.e., not to distribute on different days of the week. Apparently, the respondents had in mind the conceptuality of teaching this discipline. Other 16% of students correctly noted the language competence of the specialists of the specialty departments and considered the need for this discipline to be conducted by specialists with language knowledge.

To the question: “Was there an opportunity to realize oneself on this discipline?” most responded with a short “yes”, 34% answered “no” and 12% answered “almost”. Some wrote that the system of knowledge assessment was not clear.

The last point of the questionnaire was to write wishes, recommendations and suggestions for this course: “What would you improve or change for this course?”. 8% of respondents considered it necessary to improve the program of this discipline. About 39% wanted to improve first the basic English language. 21% wished administration to give more lessons for this discipline, motivated by the vital necessity and relevance of this course, 11% of students wanted the course to be taught by foreign language teachers, 12% of students recommended to use interactive teaching methods, i.e., to improve the teaching methods, 9% – did not want anything.

Having analyzed the results of the survey, we came to the conclusion about the need for a deeper study of the process of teaching the discipline “Professionally-oriented English”. A large percentage of those who answered questions negatively or indifferently shows still a certain immaturity of the students. Insufficient basic knowledge of 1-year students in English even after 2 semesters of 6-credit training leads to uncertainty and passive attitude to the course as a whole. One of the reasons for the low level of basic knowledge is the low level of knowledge of a foreign language by graduates of schools and secondary vocational schools. The lack of practical experience in the future specialty leads to indifferent attitude of students towards this course, there is a low motivational aspect. Weak scientific and methodological supply of the course, not always high methodological and pedagogical professionalism and the language level of subject specialists raise doubts about the importance of the course itself for students.

Despite the negative elements, students do not lose hope for improving teaching methods, revision of programs and syllabus. It is encouraging that some percentage of students understands the importance of professionally-oriented training in English and hopes to increase the number of credits on the course.

One of the important and at the same time indisputable aspects of teaching this discipline is the importance of its management by specialists only of a foreign language. This issue, discussed by foreign experts of the ESP has reached a certain value, which is expressed by the non-necessity of teaching by a specialist who does not know the linguistic methods of teaching the language, to conduct this course. Teachers of English can deal with it with full responsibility. The authors of these works note that “ESP practitioners may not really need as much specialist knowledge as is has been assumed but knowledge of how language is used in different situations. For instance, Business students do not expect a Business English teacher to know how to run a business. They expect knowledge of the skills and the vocabulary used in Business” [4].

In conclusion, we would like to draw attention to the problems that arose during the teaching of the discipline “Professionally-oriented English”. With the acquisition of greater autonomy in the independent development of educational programs by higher educational institutions, not to mention syllabus, there is a need and the possibility of taking into account the objective observations and opinions of the teaching staff, as well as the wishes of students and other learners to improve the teaching of this course.

Carrying out the research and analysis of the teaching process, analysis of the students’ opinions, through questioning or survey, we educate the younger generation to be thoughtful, responsible specialists, which is so lacking in the modern higher educational system of the republic.

References:

1. Anthony L. (1997) ESP: What does it mean? ON CUE. URL: <http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm/>.
2. Conceptions for the development of foreign language education in the Republic of Kazakhstan (2006) Almaty: Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan.

3. Dudley-Evans T., St John M. (1998) Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
4. English for Specific Purposes in Theory and Practice (2009) / D. Belcher (ed). University of Michigan Press. 308 p.
5. Fiorito L. (2005) How is English for Specific Purposes (ESP) different from English as a Second Language (ESL), also known as general English. 2005.
6. Sarsembayeva A. A. Professionally-oriented training in foreign languages: theoretical analysis of domestic and foreign experience. Herald of KASU. № 2. 2012. P. 78–83.
7. The State Compulsory Standard of Education of the Republic of Kazakhstan (2011) Higher education. Bachelor studies. Basic provisions. Astana.
8. Hutchinson T., Waters A. (1977) English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge university press.

Кулахметова М. С., Анесова А. Ж., Сахарієва А. Ж. Особливості викладання англійської мови для спеціальних цілей у системі вищої освіти Казахстану

Одним із важливих питань прагматичних аспектів викладання іноземних мов є практичне володіння іноземною мовою. Підвищений інтерес до англійської мови у нашій країні знайшов реалізацію у запровадженні нових дисциплін, таких як англійська мова для спеціальних цілей, для академічних цілей тощо. Спеціальний статус *lingua franca* англійська мова отримала завдяки появі та поширенню міжнародних організацій та підприємств та їхній активній діяльності у нашій країні. Проте відсутність навчальних програм, а також фахівців та відповідного науково-методичного забезпечення призвели до певних недоліків у викладанні цих дисциплін.

Процес оновлення змісту вищої освіти вимагає ретельного дослідження та критичного аналізу минулого досвіду роботи у цій галузі. Концептуальний підхід до вивчення іноземної мови для спеціальних цілей є одним із чинників успішного вивчення англійської мови задля поглиблення та розвитку професійної освіти. Чи є дисципліна, а також і концепція англійської мови для спеціальних цілей такою ж самою, як і для професійно орієнтованої англійської мови? Аналіз опитування, проведеного серед студентів третього курсу Павлодарського державного університету ім. С. Торайгірова, свідчить про необхідність викладання деяких фахових дисциплін англійською мовою з урахуванням специфіки національних та регіональних особливостей навчального процесу. Розуміння важливості цієї дисципліни приходиться із часом та досвідом переоцінки. У цій статті, заснованій на досвіді роботи нашого університету, ми розглядаємо деякі чинники, що впливають на ефективність викладання англійської мови для спеціальних цілей у вищих навчальних закладах Казахстану.

Ключові слова: англійська для спеціальних цілей, професійно-орієнтована мова, іноземна мова.

Кулахметова М. С., Анесова А. Ж., Сахарієва А. Ж. Особенности преподавания английского языка для специальных целей в системе высшего образования Казахстана

Одним из важных вопросов прагматических аспектов преподавания иностранных языков является практическое овладение иностранным языком. Повышенный интерес к английскому языку в нашей стране был отмечен внедрением новых дисциплин, таких как английский язык для специальных целей, для академических целей и т. д. Специальный статус *lingua franca* английский язык приобрел благодаря появлению и распространению международных организаций и предприятий и их активной деятельности в нашей стране. Однако отсутствие учебных программ, а также специалистов и соответствующего научно-методического обеспечения привели к некоторым отклонениям в преподавании этих дисциплин.

Процесс обновления содержания высшего образования требует тщательного исследования и критического анализа прошлого опыта работы в этой сфере. Концептуальный подход к изучению иностранного языка для специальных целей является одним из факторов успешного изучения английского языка с целью углубления и развития профессионального образования. Является ли дисциплина, а также и концепция английского языка для конкретных целей такой же, как для профессионально ориентированного английского языка? Анализ опроса, проведенного среди студентов третьего курса Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, свидетельствует о необходимости преподавания некоторых предметов по специальности на английском языке с учетом специфики национальных и региональных особенностей учебного процесса. Понимание важности этой дисциплины приходит со временем и опытом переоценки. В этой статье, основанной на опыте работы нашего университета, мы рассматриваем некоторые факторы, влияющие на эффективность преподавания английского языка для специальных целей в высших учебных заведениях Казахстана.

Ключевые слова: английский для специальных целей, профессионально-ориентированный язык, иностранный язык.

УДК 37.036.5

Кучер Г. М.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування творчої особистості та навчання творчості. Увага акцентована на психолого-педагогічних особливостях процесу формування та розвитку творчих здібностей як складного системного утворення. Стаття знайомить із певними науково-теоретичними джерелами, у яких досліджується проблема формування творчих здібностей дітей, та містить певні методичні поради щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчої особистості дитини, зокрема дитини з інвалідністю.

Ключові слова: творчість, здібність, творчий характер пізнавальної діяльності, етапи розвитку творчих здібностей, діяльність, розвиток, особистість, реабілітація.

Сучасний стан суспільного розвитку, динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності зумовлюють зростаючу потребу суспільства у формуванні творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, креативних можливостей, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі.

Вирішення цього важливого завдання покладено насамперед на систему освіти, що потребує принципово нових підходів до навчання, виховання та підготовки до самостійного життя підростаючого покоління, постійного оновлення форм та методів навчання з метою більш ефективного впливу їх на розвиток творчої особистості.

Творчість – процес народження нового, виникнення нових думок, почуттів та образів, які потім стають регуляторами творчих дій. Водночас творчість – це здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особистісні потреби [1, с. 10].

Суспільство загалом і кожен член його зокрема є суб'єктами творчої діяльності. На думку академіка В. Вернадського, саме завдяки своїй продуктивній праці та творчій думці людство здійснило перехід від біосфери до ноосфери («ноос» із грец. – «розум»).

Творчість людини – явище складне, багатогранне і суперечливе, що охоплює чимало сфер буття. Якщо людині у рутинній роботі у відомому вдалося знайти невідоме і оригінально вирішити завдання, то механізм її творчості розвивався за законами саморуху [10, с. 54]. Інша справа, якщо людина має уявлення про механізм творчості, знає його склад, властивості, здатна його розвивати й уміло ним користуватися. Нині поняття «здібність» є одним із найбільш загальних у психології і педагогіці. Так, С.Л. Рубінштейн розумів під здібностями складне системне утворення, яке включає в себе цілу низку даних, без яких людина була б нездатна до певної конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності [5, с. 17]. Таким чином, що більше розвинена у людини здібність, то легшою є для неї діяльність. Здібному все дається набагато простіше, а невдаха проливає більше поту і сліз.

Сучасні наукові дослідження наголошують, що творчі здібності можна не лише розвивати, але й формувати. Коли від дітей вимагають творчості, але не вчать її, то вони доволі часто вдаються до підробки, імітування творчого процесу. Краще не вимагати одразу творчості, а формувати її, навчати її.

Реалізація принципів формування творчих здібностей дітей неможлива без врахування і застосування на практиці досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, зокрема і психолого-педагогічних досліджень у царині механізму творчості. Насамперед нам необхідно враховувати такі психолого-педагогічні передумови: вчення про закономірності розумового розвитку учнів і формування у них творчих здібностей, а також про педагогічне керівництво цим процесом, про яке говорили Л. Виготський, А. Громцева, З. Калмикова, Г. Костюк, В. Сухомлинський.

Навчання і виховання є, по суті, керівництвом із індивідуального становлення особистості, а розвиток людини відбувається внаслідок цілеспрямованого, відповідним чином організованого навчання. Можна говорити не лише про механізм психічного розвитку особистості, але й про засоби впливу на неї, що дає змогу моделювати.

Аналіз проблеми розвитку творчих здібностей багато в чому зумовлюється тим змістом, який ми вкладаємо в це поняття. Під творчою діяльністю розуміють таку діяльність людини, внаслідок якої створюється щось нове – чи то предмет зовнішнього світу, чи то мисленнєві процеси, що призводять до нових знань про світ або відчуттів, та відображає нове ставлення до дійсності.

У психології творчості виокремлюються два основних види діяльності: репродуктивний і креативний.

Репродуктивний вид діяльності тісно пов'язаний із пам'яттю, суть його полягає в тому, що людина відтворює (або повторює) раніше вироблені прийоми поведінки і дії. Окрім репродуктивної діяльності, в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення дій, а створення нового, в основі якого лежать творчі здібності. Творчі здібності є синтезом багатьох якостей, тому питання про компоненти творчого потенціалу людини досі залишаються відкритими, хоча існує декілька підходів, що розкривають дану проблематику [7, с. 65].

Багато психологів пов'язують здатності до творчої діяльності з особливостями мислення, інтелектом та ін. Зокрема, відомий американський психолог Гілфорд, що займався проблемами людського інтелекту, встановив, що творчим особам властиве т. зв. дивергентне мислення [2]. Люди, що володіють таким типом мислення, у вирішенні якої-небудь проблеми не концентрують всі свої зусилля на знаходженні єдиного правильного рішення, а вирішують проблеми з урахуванням всіх можливих варіантів.

В основі творчого мислення лежить дивергентний спосіб мислення, що характеризується такими основними особливостями:

- швидкість – здатність висловлювати максимальну кількість ідей;
- гнучкість – здатність висловлювати широкий спектр ідей;
- оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї.

Компоненти творчого потенціалу людини дозволяють висловлювати оригінальні ідеї і знаходити нові [4, с. 8].

У визначенні етапів розвитку творчих здібностей орієнтуємося на встановлені у сучасній педагогіці рівні сформованості в дітей якостей знань. Так, на думку М. Москаленко, *перший рівень* – репродуктивний, він передбачає пряме відтворення знань та способів діяльності, коли дитина розпізнає навчальну інформацію, може її описати, дати готове визначення, застосувати раніше засвоєні способи діяльності, виконати завдання за зразком. Тут спрацьовують переважно чинники механічної пам'яті, відповідно рівень сформованості творчих здібностей мінімальний. *Другий рівень* – конструктивний. Він передбачає вже не відтворення, а перетворення набутих знань. Спостерігається перенесення відомих способів розумових дій у схожі за типом навчальні ситуації. *Третій рівень* визначається творчим характером діяльності учнів, які знаходять нові способи мислительних дій та операцій. Дитина творчо застосовує знання в нових нестандартних ситуаціях [3, с. 77].

У процесі формування творчих здібностей значний інтерес викликають психологічні дослідження вікових психорозумових особливостей.

Одним із найважливіших чинників творчого розвитку особистості є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей. На думку Б.П. Нікітіна, мала кількість людей у суспільстві з високим творчим потенціалом пояснюється тим, що в дитинстві лише невелика частка з них потрапила в умови, що сприяють розвитку їх творчих здібностей [6, с. 55].

Умови ефективного розвитку творчих здібностей витікають із самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил, оскільки здібності розвиваються тим успішніше, чим частіше у своїй діяльності людина добирається до своїх можливостей і поступово піднімає його рівень.

Необхідна умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні великої свободи у виборі діяльності, в чергуванні та тривалості занять, у виборі способів, де інтерес, емоційний підйом послужать гарантією того, що напруга розуму не призведе до перестрою і піде на користь.

Розвиток творчої особистості є невід'ємною частиною діяльності Центру реабілітації дітей з інвалідністю «Пролісок (м. Умань), де працюють гуртки «Юний театрал», арт-терапевтичний гурток «Умілі ручки», на заняттях якого діти займаються малюванням, ліпленням та аплікацією, музично-танцювальний гурток «Віночок», де діти танцюють, співають та грають на музичних інструментах, секція з настільного тенісу.

Уже майже рік працює в Центрі кулінарна майстерня «Виблигасики», де діти разом із батьками та педагогами печуть оригінальне печиво та готують українські страви. Під час приготування дітям надається широкий простір для фантазії та оригінальності, розвитку дрібної моторики. Маленькі шедеври, що виходять із їх рук, надихають та мотивують бути впевненими в тому, що все обов'язково вийде, якщо не з першої спроби, то з другої або третьої. Праця діток у кулінарній майстерні «Виблигасики» є одним із видів соціально-побутової реабілітації.

Як приклад позитивного результату реабілітації дітей із особливими потребами може бути комфортне психологічне середовище, як одна з умов успішного розвитку творчих здібностей, доброзичлива атмосфера в колективі, де створюється база для «повернення з творчого пошуку до власних відкриттів». Потрібно постійно стимулювати процес творчості, терпляче ставитися навіть до дивних ідей, невластивих реальному життю, виключити зауваження і засудження.

У 2003 р. до Центру соціальної реабілітації дітей з інвалідністю «Пролісок» на реабілітацію потрапив Артем П. з діагнозом ДЦП. За словами хлопчика, він усвідомлював свій діагноз і вважав, що це вирок. Але завдяки наполегливій роботі педагогів Центру Артем повністю змінив своє ставлення до себе та оточення. Хлопчик став дуже відкритим і товариським, брав активну участь у художній самодіяльності. Отримавши середню освіту, Артем навчався в Центрі професійної реабілітації осіб з інвалідністю і отримав робітничу професію «Оператор комп'ютерного набору». Сьогодні він успішно навчається в Національному університеті садівництва, вже на 2 курсі. Артем – староста групи та член студентського самоврядування.

Цього ж року на реабілітацію до Центру привели **Дмитра С.**, він був замкнутим, не мав бажання спілкуватися з іншими дітьми і брати участь у заходах, які проходили в Центрі. Рідні втратили віру в те, що дитина зможе жити повноцінним життям. Але завдяки зусиллям та кропіткій праці персоналу Центру Діма зміг подолати свої комплекси, знайшов багато друзів, допомагав слабшим дітям, підтримував їх. Він став активним учасником всіх культурно-масових та спортивних заходів. Після курсу реабілітації спостерігалось покращення стану здоров'я, стабілізація фізичного та психоемоційного стану. Діма, як і Артем, навчався в Центрі професійної реабілітації осіб з інвалідністю і отримав робітничу професію «Оператор комп'ютерного набору». Після закінчення Київського інституту бізнесу і технологій він працює в сімей-

ному бізнесі. Обоє хлопців люблять приходити в гості до Центру, ділитися своїми успіхами, допомагають організувати заходи, що є найкращим доказом того, що Центр соціальної реабілітації дітей з інвалідністю «Пролісок» став для Артема та Діми другою домівкою.

Представники Уманської команди осіб з інвалідністю з психічними розладами «Гармонія» – вихованці Центру «Пролісок» – є призерами змагань із тенісу в м. Варшава у Міжнародній Спеціальній Олімпіаді «Європа-Азія» для людей із вадами здоров'я, Чемпіонату Європи з настільного тенісу в м. Любляна (Словенія), літніх Олімпійських ігор за програмою Спеціальної Олімпіади України у Бельгії (вересень 2014 р.), де вибороли золоті нагороди, Других Всеукраїнських ігор «OPENGAMES» у Львові в травні 2015 р., де також вибороли призери місяця.

Розвиток творчої особистості відбувається у всі періоди життя і у всіх галузях діяльності, оскільки кожен індивід має творчий потенціал різного рівня, а творчі здібності піддаються вихованню і культивуванню. Безперечно, настане час, коли навчання у школах і ВНЗ будуватиметься тільки на творчій основі, і знання подаватимуться таким чином, щоб максимально забезпечити розвиток кожної творчої особистості.

Отже, психологія творчості виокремлює основний напрям у розвитку творчих здібностей, а саме – розвиток уяви і різних якостей мислення, які формують креативність особистості діалектичності і системності мислення, оскільки розвиток саме цих якостей робить мислення гнучким, оригінальним і продуктивним.

Використана література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 77–82.
3. Лернер И. Проблемное обучение / И. Лернер. – Москва : Педагогика, 1984. – 64 с.
4. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – Москва, 1991. – 208 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка / В. В. Ягупов. – Київ : «Основи», 2002. – 560 с.
6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – Москва : Педагогика, 1981. – 200 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПУ Эксперимент, 1998. – 180 с.
9. Москаленко Н. В. Управління процесом формування якостей знань учнів гуманітарної гімназії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Москаленко. – Київ, 1995. – 213 с.
10. Пиаже Ж. Изб. психол. тр. / Ж. Пиаже / пер. с англ. и фр. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

References:

1. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – Kyiv : Lybid, 1997. – 376 s.
2. Luzik E. Kreatyvnist yak kryteriiyakosti v systemi pidhotovky fakhivtsiv profilnykh VNZ Ukrainy / E. Luzik // Vyscha osvita Ukrainy. – 2006. – № 3. – S. 77–82.
3. Lerner Y. Problemnoe obuchenye / Y. Lerner. – Moscow : Pedahohyka, 1984. – 64 s.
4. Verbytskyi A. Aktyvnoe obuchenye v vysshei shkole: kontekstnyi pokhod / A. Verbytskyi. – Moscow, 1991. – 208 s.
5. Yahupov V. V. Pedahohika / V. V. Yahupov. – Kyiv : «Osnovy», 2002. – 560 s.
6. Kalmykova Z. Y. Produktivnoe myshlenye kak osnova obuchaemosti / Z. Y. Kalmykova. – Moscow : Pedahohyka, 1981. – 200 s.
7. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti / H. S. Kostiuk. – Kyiv : Rad. shkola, 1989. – 608 s.
8. Klaryn M. V. Ynnovatsyy v myrovoi pedahohyke: obuchenena osnove yssledovanyia, yhry y dyskussyy (analyz zarubezhnoho opyta) / M. V. Klaryn. – Ryha : NPU Eksperyment, 1998. – 180 s.
9. Moskalenko N. V. Upravlinnia protsesom formuvannya yakosteï znan uchniv humanitarnoi himnazii: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. V. Moskalenko. – K., 1995. – 213 s.
10. Pyazhe Zh. Yzb. psykhol. tr. / Zh. Pyazhe / per. s anhl. y fr. – Moscow : Mezhdunarodnaia pedahohycheskaia akademyia, 1994. – 680 s.

Кучер Г. М. Развитие творческой личности

Статья посвящена проблеме формирования творческой личности и обучению творчества. Внимание акцентировано на психолого-педагогических особенностях процесса формирования и развития творческих способностей как сложного системного образования. Статья знакомит с определенными научно-теоретическими источниками, в которых исследуется проблема формирования творческих способностей детей, и содержит определенные методические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование личности ребенка, в том числе ребенка с инвалидностью.

Ключевые слова: творчество, способность, творческий характер познавательной деятельности, этапы развития творческих способностей, деятельность, развитие, личность, реабилитация.

Kucher H. M. Development of creative personality

The article is devoted to the issue of catering for creative personality and boosting creativity. The author is focused on psychological and pedagogical peculiarities of developing creative abilities as a complex. The article provides an overview of theoretical sources related to the researched issue, as well as gives some methodology advice on how to organize educational process that boosts creativity in children with special needs.

Key words: creativity, ability, creative nature of cognition, stages of creativity development, activity, development, personality, rehabilitation.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано шляхи та механізми розвитку інтеркультурної педагогіки. Зосереджено увагу на з'ясуванні подібностей і відмінностей між складовими інтеркультурної педагогіки. Констатовано плюралістичну спрямованість та культурну різноманітність людських спільнот сучасного світу. Звернено увагу на відмінності між такими термінами як «мультикультурний», «міжкультурний» та «інтеркультурний» та звернено увагу на різноманітних підходах до їх аналізу. З'ясовано суть інтеркультурної педагогіки, що полягає у нерозривному зв'язку освіти та культури сьогоденного суспільства. Доведено, що толерантне сприйняття національних культур у полікультурному середовищі є важливим фактором формування сучасного культурно-історичного розуміння світу.

Ключові слова: інтеркультурний, мультикультурний, педагогіка, освіта, виховання, культура, підхід, особистість.

Сьогоднішнє життя сучасної людини неможливе без обміну інформації. Розвиток сучасних технологій значно підсилює потребу у взаємодії людини з оточуючим світом, який являється полікультурним та постійно змінюється. Тому у процесі наукового дослідження стало актуальними питання культурної неоднорідності різних народів, чим і зумовлений виклад даного матеріалу.

Питаннями інтеркультурної педагогіки займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники: В. Кузьменко, О. Локшина, О. Сухомлинська, Л. Гончаренко, М. Претсей, Л. Годелю, Л. Левінас. Проте це питання ще недостатньо досліджене і потребує додаткової уваги.

Мета статті – дослідити шляхи та основні засади розвитку інтеркультурної педагогіки.

Насамперед, слід наголосити на необхідності з'ясуванні відмінностей і подібностей між складовими міжкультурної педагогіки. При цьому М. Pretceille [1] наголошує на універсалізмі спільних рис різних культур, що їх суттєво зближує (на жаль, його часто плутають з етичним принципом універсальності). Дійсно, усвідомлення культурної неоднорідності різних народів, її позитиву, має філософське, моральне і прагматичне підґрунтя, оскільки передбачає прагнення до глибокого розуміння мислення та поведінки представників різних культур, які закріплені не у культуро-відмінних, однорідних або герметичних категоріях, а навпаки, активно взаємодіють і перехрещуються одні з одними. Тому науковці закликають сьогодні всіх не просто формально вивчати культури, а глибоко аналізувати їх сутність, творчі здобутки, особливості менталітету з метою цінувати риси відмінності (несхожості). Таким чином, розгляд різних культур не обмежується лише диференціалістськими, детерміністичними чи каузалістичними концепціями, а передбачає суто гуманістичне сприйняття й визнання відмінностей.

Тому сьогодні необхідно підкреслювати переваги розмаїття, а не недоліки відмінностей. Адже зауважимо, що суспільство ХХІ ст. структурно і стабільно характеризується плюралізмом і культурною різноманітністю, як його визначальними показниками. У межах кожної групи або навіть кожного індивідуума яскраво простежується все більша плюралізація, яка сьогодні притаманна всім без винятку людським спільнотам, незалежно від їх національного, соціального, релігійного чи етнічного походження. Ця особливість має назву гетерогенізації й, по суті, нерозривно пов'язана із глобалізацією сучасного світу, на протиположності гомогенізації, яку часто плутають з американізацією. Навпаки, сьогоднішня глобалізація суттєво помножує міжособистісні контакти, зустрічі та взаємодію на різних рівнях, сприяючи водночас глибокому усвідомленню власної культурної ідентичності.

Кожна людина, навіть так званий «домосід», завдяки мас-медіа й інтернету контактує з усім світом. Іншопольованість сьогодні уже не сприймається, як щось екзотичне, а стала звичною і близькою. Кожна людина утверджує культурну ідентичність відповідно до все більше різноманітних зовнішніх проявів прикладів своєї рідної та іноземної культур.

Своєю чергою, складність і неоднорідність соціальної структури сучасного світу, його культурної практики зумовлюють необхідність реконструкції традиційної концепції культури, яка, на жаль, ігнорує культурну різноманітність. Нам потрібно суттєво переосмислити підхід до культур, які не зводяться до механічного поєднання певних однорідних чи окремих елементів усередині конкретних суспільних груп чи підгруп.

Сучасний світ в антропологічному сенсі характеризується просторовим надлишком, а також індивідуалізацією та водночас глобалізацією культур (так звана сегментація часу і простору, а також фрагментація груп). Множинні контакти й обміни на різних рівнях сприяють взаємовпливу культур, сприйняттю одним народом культури іншого, що виходить за рамки двомовності, а набуває характеру мультикультуралізму. Таким чином, нині людині дуже складно визначити власну культурну приналежність на основі свого походження.

Аби досягнути культурне розмаїття сьогодення, недостатньо механічно розділити сучасне суспільство на послідовні однорідності згідно з принципом, що особи однієї національності, спільних мови та релігії повністю ідентичні й обов'язково подібні у культурних аспектах. Гетерогенність не слід сприймати як сукупність кількох, на перший погляд, однорідних, а насправді штучних, і априорних і, отже, довільних

окремих одиниць. Так, наприклад, сьогодні називання особи по батькові більше не вважається специфічною ознакою певної етнічної, національної чи мовної групи. Аналогічно й релігія не може бути сьогодні визначальним критерієм культурної ідентифікації. Недоцільно зводити її до якихось однорідних категорій, оскільки кожна особа специфічно й винятково індивідуально репрезентує власну культурну приналежність. Іншими словами, вона представляє лише себе, а не свою культуру загалом.

Тому необхідно враховувати цю своєрідну дистанцію між людиною та колективом. Систематично узгоджуючи поведінку певної особи з нормами відповідної культури, необхідно мати на увазі її численні внутрішні варіації. Культура – це певний спосіб життя; термін, так би мовити, теоретичний, штучний, який фактично не відображає реальної дійсності; свого роду артефакт.

Слід наголосити, що мультикультуралізм, або культурний плюралізм, сьогодні, однак, не означає лише синтезу взаємодоповнюваних різноманітних культур. Він передбачає тривалий у часі процес, постійні варіації, зміни, лабільність, динаміку. Це те, що антропологи називають «культурою бароко» вигадливою, примхливою, динамічною, різнобарвною, урочистою й мальовничою. Таким чином, культуру у XXI ст. уже недоцільно тлумачити як систему, структуру чи категорію, що відображають певну статичну сутність, загальні властивості і відношення об'єктивних реалій, сукупність однорідних предметів чи явищ усередині якоїсь групи.

Традиційні критерії категоризації культур більше не актуальні (назва, географічна територія, релігія тощо). Ці різні ознаки, до того ж змішані. Людина може народитися за кордоном, мати іноземні ім'я та прізвище, але це не дає підстав ідентифікувати її як іноземця. Категорія «іммігрант» також стала сьогодні дуже складним терміном для визначення культурної приналежності певної особи.

Щоб зрозуміти множинність мультикультуралізму як об'єкта нашого дослідження, доцільно увиразнити його домінуючі над етнологічними антропологічними аспектами, які акцентують на варіативності, тоді як етнологія визначає відмінності. Оскільки антрополог орієнтується на дослідження змін, то етнолог спрямовує свої зусилля на підтвердження стабільності аналізованої ним культури. Робота етnologа передбачає два етапи. Спершу він виявляє відмінності розглядуваної певної культури від інших, висвітлює інші способи мислення, світогляду, поведінки, менталітету. Існує тенденція навіть переоцінити цей перший момент. Дійсно, спочатку зусилля етnologа спрямувалися на з'ясування специфіки умови функціонування якоїсь конкретно культури, її подібностей і відмінностей від виявленої в інших місцях. Другим етапом роботи етnologа після визначення особливостей культури певного етносу у межах певних часу і простору було дослідження її часових та географічних змін (так званих варіацій), потенційно помітних у всіх місцях планети.

Що до антропології розмаїття, то сьогодні необхідно орієнтуватися на різноманітність, універсальність, усеосяжність і різнобічність феномену культури, на протизагальності. Ці обов'язкові вимоги пов'язані з багатогалузевістю та інтернаціоналізацією сучасного життя. При цьому слід уникати небезпеки акцентувати на різниці, відмінностях, розподібності, що увиразнюють відокремленість, незалежність, замкнутість і поділ між окремими особами та групами. І навпаки, фокусування винятково універсальності на шкоду визнання різноманітності загрожує крайніми формами універсалізму з його тенденцією екстраполяції максимальної кількості особливих рис, культури певного етносу. Виявлена різниця має на меті не підкреслення переваги якоїсь особи, а її культурну ідентифікацію. На жаль, людям притаманне споконвіку прагнення суб'єктивно й упереджено витворювати штучні стереотипи у ставленні до собі подібних (ставити на інших своєрідні тавро або мітку). Це, так би мовити, маркування, спричиняє поділ і відокремленість між людьми, увиразнюючи кордони між ними, винятковість та переваги одних кордонів над іншими. З'ясування відмінностей має на меті ідентифікацію певних особи чи групи з конкретним видом чи іншим об'єктом класифікації, підкреслення їх іншості, неповторності, оригінальності, самобутності, винятковості. До речі, на цьому і ґрунтується різниця між расистським та нерасистським дискурсом.

Що стосується рівня реальності чи правди, то можемо сказати, що різноманітність є яскравою характеристикою людини й водночас умовою універсальності. Визнання особливостей не повинно призвести нас до заперечення принципу універсальності культури та людської природи. Geza Roheim з 1950 року наголошувала, що різниця між культурами того часу була значно перебільшеною і з психологічних причин, а сьогодні – з політичних міркувань [10].

Відмовляючись нині від традиційної монокультурної концепції, необхідно критично проаналізувати засади культурного плюралізму або мультикультуралізму. Нам слід сміливо деконструвати їх для різнобічного урахування численних соціально-антропологічних змін сучасного соціуму. На жаль, сьогодні поняття культури продовжують розуміти спрощено, поверхово, ігноруючи її складність, динамічність та суперечливість і неоднозначність.

Саме тлумачення культури видається сьогодні найбільш прийнятним, оскільки увиразнює її функціонування як тривалого у часі й просторі діалектичного процесу, тобто безперервну динаміку постійних змін, і водночас підкреслює онтологічне призначення культури.

«Культурний пейзаж» XXI ст. далеко не однорідний і не однозначний: фахівці простежують перевагу, чи домінування певних культурних запозичень та взаємовпливів, їх постійну зміну. Усе це зумовлює потребу та збагачення процесів так званого культурного декодування та розуміння.

У сучасній культурі продовжується напружена екстраполяція, внаслідок якої одні культури стають повністю ізольованими, а інші – відкритими (науковці навіть увели термін) «расове кровозмішення». Попри

негативні тенденції до «культурного ілотизму» (безправності) та різних форм фундаменталізму, культуралізму й етнізму, культура XXI ст. зазнає яскраво виражених диверсифікації й гетерогенізації у ній явища трансгресії та «креолізації» d'Edouard Glissant, виокремив уже не стабільні й однорідні, а динамічні й комплексні. «Уявна корінна унікальна ідентичність» замінюється «уявою про ідентичність», що призводить до так званого «світового хаосу», який Edouard Glissant (1993) називає зіткненням культур, де годі виокремити якісь принципи чи закономірності. Мало того, така «змішана культура» прагне визначати як бачимо визначення, всі культурні процеси та явища. Антропологію зазначеного «расового кровозмішення» культур (за Edouard Glissant) ще потрібно терміново розробляти, зважаючи на збільшення кількості міжкультурних контактів у сучасному світі [7].

Про посилення тенденцій до розмаїття та маргінальності культури XXI ст. писали численні сучасні дослідники: J. Derrida (1972), J. F. Lyotard (1972), G. Durand (1980), M. Serres (1991) [5; 9; 6; 11].

Зіткнувшись із «відкритою культурою», необхідно відмовитись від застарілої традиційної її концепції, визнавши складний, інколи логічно суперечливий, перехідний чи «проміжний» («діагональний») характер функціонування першості. «Культурне бароко», як образно висловлюються фахівці, – це запрошення залишити пастку ідентичності, коріння і витоків культури. Між поняттями культури і культурності існує просто семантична гра. Сьогодні потребує критичного аналізу стану структури й динаміки сучасних культурних процесів. «Культурне бароко», так би мовити, можливістю чи нагодою, «вийти за рамки» індивідуалізму й передбачає нелегкий шлях інтелектуального осягнення діалектики його перебігу, на відміну від сприйняття культури як системи» [7].

Враховуючи вищесказане, можемо зазначити, що мультикультурні підходи сьогодні передбачають існування й, отже, й взаємовигідне співжиття численних етнічних груп. Культуралізм через його систематичне наголошення на змінності культури призводить до так званої «культурної науковості», догматизму чи навіть культурного фундаменталізму, що заперечують універсальні виміри будь-якого індивіда, не враховують складності соціальної структури сучасного суспільства.

Непросто визначити культурну приналежність певного індивіда шляхом персоналізації його батьків, з'ясування країни народження чи набуття певного громадянства у зв'язку з народженням. Індивід не перебуває в ізолюваній культурі, а зазнає впливу, іноді гармонійного, а іноді й суперечливого. Таким чином особа опиняється у поліхромній соціальній реальності, лабільній та рухливій, стає дедалі важче визначати культурну приналежність індивідуума на основі його етнічного або національного походження. Маркери традиційної ідентичності (ім'я, національність, вік, культура, соціальний статус тощо) сьогодні все більше втрачають свою актуальність. Адже культури не існують відокремлено від осіб їх носіїв. Таким чином, фокусуючи аналіз на власних культурах, як це не парадоксально, затьмарюють їх відносини з іншими культурами, що постійно мали місце в історії людства. Споконвіку простежувалися активні взаємодія та взаємовплив культур. Культурні стилі зазнавали постійних змін і трансформацій творчого характеру. Є незаперечна відстань між теоретичними моделями культури та її практичним використанням у спілкуванні, у міжособистісних відносинах, різноманітній взаємодії з іншими, у тому числі і в освітніх закладах під час набуття знань. Складний характер людських взаємин часто спричиняє конфлікти, особливо в умовах сучасного культурного розмаїття та диверсифікації. Необхідно узагальнити універсальний людський досвід у сфері взаємодії культур у полікультурному середовищі, що споконвіку визначався етичними нормами. Хоча культурна ідентифікація сьогодні насамперед ґрунтується на етнографічних і соціологічних чинниках, зараз фахівці все частіше використовують для цієї мети гуманістичні філософсько-етичні критерії (так званий «гуманізм відмінностей»).

Необхідно навчитися інтерпретувати й розуміти культурну інформацію, неоднозначну й подекуди суперечливу, розпочинаючи від загального поверхового опису і завершуючи глибоким проникненням у суть полікультурної взаємодії. При цьому слід уникати крайнощів есенціалістської антропології, як однієї з форм культуралізму, що може призвести до парадоксального заперечення будь-яких гуманістичних наук.

Повертаючись до фундаменталізму й етнічності або відображаючи інтернаціоналізацію повсякденного життя, культурна різноманітність набуває як тривіального, так і драматичного характеру. В обох випадках вона по суті визнає культуру іншого, як об'єкт або прийняття, або заперечення (чи відкидування) її унікальності й універсальності. Зазвичай принципом розмаїття нехтують при визначенні культурної ідентифікації певної особи, а також усвідомлення беззаперечної цінності іншомовної культури.

Культура існує лише тоді, коли видно її, коли її прояви можна «прочитати» у поведінці та словах її представників. Семіологічний підхід до культури як до системи зовнішніх знаків для передачі відповідної інформації підсилюється суспільною свідомістю. Проте він спрощує розуміння культури, яка обов'язково передбачає філософію різноманіття, універсальності, несхожості й особливості (унікальності). Пліуралізм сучасної культури підкреслює її суть – не як об'єкта, а як процесу, становлення, діяльності тощо. Власне тому сучасну культуру не можна редукувати чи муміфікувати. Для Л. Левінаса [8], «Інший не є об'єктом спочатку розуміння, а вже потім – співрозмовником. Два цих аспекти зливаються в одне. Антропологія культури у цьому сенсі набуває філософського забарвлення. Культура іншого постає не самоціллю й автономним об'єктом дослідження. У контексті інтерсуб'єктивності вона використовується для позначення певної діяльності, а точніше взаємодії. Це увиразнює прагматичну функцію культури на протипагу

структурній, денотативній. Як результат, її зміст, з одного боку, не підлягає будь-якій нормативній логіці, яка вказує на відмінності, а з іншого боку атрибутивній логіці спрямованій на отримання знань шляхом опису іншого.

Якщо культура сприймається механістично, тобто як набір знаків керованих певними правилами, то її можна кодувати й декодувати, що передбачає наявність певних практичних умінь. Той факт, що культура – це утворення, чи феномен суспільної свідомості, зумовлює потребу її наукового дослідження, вивчення її виникнення й розвитку, фокусування на особливостях її знакової природи. Насправді, щоб з'ясувати цінність якоїсь культури, її переваги, недостатньо лише обмежитися аналізом спостережуваних елементів; які визначають буття культурного порядку, а намагатися осягнути значення цієї культури, яке не завжди легко та швидко виявити. Таким чином, йдеться про радикальну зміну ставлення до спроб вивчення певної культури. Так само, як неможливо тлумачити комунікаційний акт у межах суто лінгвістичних [4, с. 118], неможливо вичерпно зрозуміти культуру шляхом винятково культуралістського аналізу, тобто лише культурних фактів.

Культура як процес передбачає комплексне розуміння й дешифрування текстової вербальної й невербальної інформації.

Доцільно відмовитися від суб'єктивізму інтерпретатора у ставленні до певної культури. Читання культурних знаків передбачає складні операції, а не просте їх декодування, оскільки перші є багатозначними символічними текстами, а не елементарними складовими одиницями. Тому культурні знаки, здатні передавати мовленнєву інформацію, не можна тлумачити так, як, скажімо, інтегралі. Аналіз культури у сфері практичних відносин і визначає нову парадигму міжкультурності.

Що стосується поняття багатокультурності, то його по-різному трактують у Франції і Північній Америці. Часто сплутуване з міжкультурністю у Франції, воно фактично має політичні, філософські, соціальні та історичні виміри. Полікультурність супроводжувалася боротьбою за громадянські права у 1960-х роках після бурхливої міграційної хвилі, що порівнювалася з «плавильним котлом» (тобто, інтеграція іммігрантів будь-якого походження та всіх соціальних умов в одну культуру). Однак у Європі термін «мультикультуралізм» поширювався в основному на етнічні меншини або мігрантів, відповідно до формулювань країн, у культуру яких вони повинні інтегруватися. У Франції це поняття так і не утвердилося у науковому обігу. Також мультикультуралізм часто необгрунтовано ототожнюють із міжкультурністю. Ситуація настільки заплутана, як і проблема культурного розмаїття, тому не досліджується, а спричиняє бурхливі дискусії та гостру полеміку.

Щоб полегшити їх, ми наголосимо, що мультикультурна модель (по суті, термін англо-саксонського походження) дає можливість визначити приналежність певної особи до конкретної спільноти, крім національної держави. Міжкультурна французька модель, остаточно ще не увиразнена й не усталена, все ж є потужною альтернативою чинній мультикультурній. Як англо-саксонська, так і французька моделі культури адаптовані до суспільств із домінуванням філософії однорідності. Міжкультурний підхід у Франції передбачає принципово відмінне від мультикультуралізму філософське й історичне трактування. Ідеологія Просвітництва з її домінуванням універсальності у поєднанні з правовою традицією, пояснюють чому мультикультуралізм у Франції, залишався осторонь, як і розв'язання проблеми культурного розмаїття.

Синонімічне використання термінів «мультикультурний / міжкультурний» ґрунтується на їх семантичній невизначеності. Поняття «плюралізм» характеризує стан (держави) та специфіку її культури. Мультикультуралізм є способом співіснування різноманітних культур, що передбачає поєднання як однорідних, так і різнорідних її компонентів. Префікс «інтер» у термін «інтеркультурний» (синонім до поняття «міжкультурний») означає, навпаки, відносини та розгляд взаємодії між групами й окремими особами. Міжкультурна модель не описує стану чи ситуації, а визначає підхід до їх аналізу. Таким чином виникли й розвиваються міжкультурна педагогіка та міжкультурна комунікація.

Використання прикметника «міжкультурний» для позначення політичного або соціального проекту вказує на плюралізм суспільства, його модальність, тобто оцінку ним реальної дійсності та шляхів і способів усунення її недоліків. Концептуальна основа міжкультурного підходу організована навколо відповідних принципів тлумачення суб'єктів культури та її явищ. Міжкультурний підхід суперечить об'єктивістським і структуралістським поглядам, оскільки він зосереджений на продукуванні культури суб'єктом. Культура більше не визначає єдино правильної поведінки. Науковці сьогодні зацікавлені стратегіями визначення культурної ідентичності індивідів. Інтеркультурний підхід передбачає наявність як суб'єкта, так і об'єкта взаємодії культур. Міжкультурний підхід заснований власне на ній, а також на міжсуб'єктних відносинах. Тому акцент робиться на стосунках між окремими особами та групами, а не на їх культурних особливостях. Тому динамічні культурні стратегії, а не структурні характеристики або категорії є пріоритетними об'єктами міжкультурного підходу.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що міжкультурна парадигма враховує відмінності та схожість різних культур, шляхи розвитку яких можна вважати гібридними, сегментарними й неоднорідними, та виникнення необхідності гуманістичного ставлення до культурних відмінностей. Інтеркультурна освіта повинна стати свого роду посередником задля того, щоб допомогти усім громадянам, а особливо громадянам України, як представникам Європейської спільноти, прийняти множинність культур у нашому суспільстві і у світі у цілому.

Використана література:

1. Pretceille M. La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme / M. Pretceille // Lingvarvarena. – 2011. – VOL. 2. – P. 91 – 101.
2. Pretceille M. Pour un autre paradigme de la culture : De la culture à la culturalité, pour en finir avec «Babel». Education et communication interculturelle. Paris: PUF. – 1996. – 192 p.
3. Appadurai A. Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation. / A. Appadurai // Paris : Payot. – 2001. – 336 p.
4. Bourdieu P. Réponses. / P. Bourdieu // Paris: Seuil. – 1992. – 267 p.
5. Derrida J. Marges. / J. Derrida // Paris: Ed. de Minuit. – 1972. – 136 p.
6. Durand G. L'âme tigrée. Les pluriels de psyché. / G. Durand // Paris: Denoël Gonthier. – 1980. – P. 213 p
7. Glissant E. Carrefour des littératures européennes. / E. Glissant // Le Monde. –1993. – Vol. 5. – Pp 28 – 29.
8. Levinas L. Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre. /L.Levinas // Paris: Grasset. – 1991. – 252p
9. Lyotard J. L'art des confins. / J. Lyotard // Paris: Ed Galilée. – 1972.
10. Roheim G. Psychanalyse et anthropologie. Culture, personnalité et inconscient./ G. Roheim // Paris : Gallimard (1967, trad. Fr de M. Moscovici ; Ed. or. 1950). – 608p.
11. Serres M. Le Tiers Instruit. / M.Serres // Paris:François Bourin. – 1991. – 249 p.

Леснянська-Дошчак А. С. Теоретические аспекты современного интеркультурного образования

В статье проанализированы пути и механизмы развития интеркультурной педагогики. Сосредоточено внимание на выяснении сходств и различий между составляющими интеркультурной педагогики. Констатируется плюралистическая направленность и культурное разнообразие человеческих сообществ современного мира. Обращено внимание на различия между такими терминами как «мультикультурный», «межкультурный» и «интеркультурный», и обращено внимание на различные подходы к их анализу. Выяснена суть интеркультурной педагогики, которая заключается в неразрывной связи образования и культуры сегодняшнего общества. Доказано, что толерантное восприятие национальных культур в поликультурной среде является важным фактором формирования современного культурно-исторического понимания мира.

Ключевые слова: *интеркультурный, мультикультурный, педагогика, образование, воспитание, культура, подход, личность.*

Lesnianska-Doshchak A. S. Theoretical aspects of modern and intercultural education

The article analyzes the ways and techniques of the development of intercultural pedagogy. The focus is on clarifying the similarities and differences between the components of intercultural pedagogy. The pluralistic orientation and cultural diversity of the human communities of the modern world have been emphasized. The attention has been drawn to the differences between such terms as "multicultural" and "intercultural" as well as to the various approaches to their analysis. The essence of intercultural pedagogy which consists in the close connection between the education and the culture of the present society has also been found out. It has been proved that tolerant perception of national cultures in the multicultural environment is an important factor in the formation of a present cultural-historical understanding of the world.

Key words: *intercultural, multicultural, pedagogy, education, culture, approach, personality.*

UDC 81.23:159.953.5:378.22:616-058:614.2(477)

Lichman L. Yu., Hulchiy O. P.

PUBLIC HEALTH SCIENTIFIC AND PEDAGOGIC PROMOTION IN UKRAINE ALLIED TO PSYCHOLINGUISTIC SUBJECT MATTER

The article deals with the psycholinguistic aspects of scientific and pedagogical support for improving public health in Ukraine. The historical significance of a language and speech activity problem in its social and personal projection is stated. Psycholinguistics and medicine interdisciplinary interaction knowledge intensive contexts and perspectives are specified.

The research should be interpreted as an initial question formulation about a psycholinguistic factor impact on building the public health system, inasmuch as a word, first, is a controlling factor in the higher nervous activity of man and, second, it "imitates" the essence of the material world and in its content is equivalent to the essence of man: language competence is intrinsic and identical to human competence. Due to the postulate we consider the studies focused on the linguistic area effect on the nervous, mental, behavioral, socio-economic, religious and cultural functioning of man and society to be promising.

Key words: public health, psycholinguistics, human competence, health promotion.

Статтю подано мовою оригіналу

The retrospective scope considers the issues of improving conditions and creating methods for human and social health promotion to be not the new one. In regard to the values, symbols and traditions of various civilizations, the particular importance was attached to the narrative of human physical / mental health and longevity; the known publicly as a civil society structure in the ancient polis of Sparta includes, without being limited to the thesis about the importance for the system of good health and spiritual strength support of being improved, in order both to preserve national identity and prevent military expansions.

In the contemporary world, the issue of developing a technological line for improving public health becomes special in the hyper-informational communication space. Its distinctive feature is, first of all, that against the background of over-stressed destructive / liquid and self-organizing information flows, psycholinguistic issues, specifically a society life force, which are realized in a discursive global communication environment, play center stage. The concept of life force / energy" is specified to be contradictory interpreted. "Energy, – as V. Kavolis puts it, – "has been comprehended, or sensed, as: (1) life-sustaining or "vital" (proliferating fecundity; the fearful instinct of self-preservation, as in Hobbes; a harmonious unfolding of inherent potentialities, as in Goethe), (2) pattern-destroying or "demonic" (thanatos, madness, Durkheim's unlimited, Faustian aspirations), (3) primordial or "dionysian" (a hurricane, revolution in the modern sense, Max Weber's "charisma" at its inception: an outbreak that can be either destructive or revitalizing or both at the same time), (4) civilizing or "apollonian" (the drive to build and adhere to symbolic designs, social systems, or rules of "good behavior"), (5) agonistic (the urge for honor, illustriousness, historic or cosmic recognition to be acquired by great deeds in a contest), (6) ethereal (the energy of "moral-aesthetic sensitivity," of responsiveness to suffering or to beauty, arising unpredictably, and with memorable poignancy, within particular acts or experiences... (7) transcendentalizing (a pressure to transcend the world, to recall others or to return to the "spiritual home"), (8) animistic (a plurality of free-floating, durable bundles of energy, each animating only itself and the phenomena it "chooses" or is "forced" to enter), and (9) mechanical (the force of predictable attraction or repulsion due to proximity or composition, as in magnetism or associational psychology) [1, p. 27–28].

Within this framework, the issues of developing a public health support system are come out for the purposes of preserving the spiritual and psychological health of citizens, tending to be affected by the uncontrolled and almost unexplored impact of information realm. State the case another way, while solving the problem of improving public health, one should pay a special attention to the mental state of the individual, who has joined a newly-formed and poorly studied multi-lingual Internet community.

The **purpose** of this study is to represent the main socially important psycholinguistic aspects of promoting the health of man and society.

The materials of the research are scientific applications in pedagogy, linguistics, psychology, neurology, philosophy of language sociology and public health. Realizing the goal to be sought involves using the following methods: systems thinking, statistics, comparative linguistics and sociology.

In science and in social life, there is a widespread notion that the system of public health state improvement focuses on optimizing the work of a great many medical, preventive, environmental and other institutions. For example, a blood donation effective management (in particular, blood transfusion) is noted to improve health promotion outcomes. However, in the modern world, to focus on improving mere social health care institutions is gratuitous and not enough. This owes to the fact that the expert community has left the colossal information and technological shift out of account, which resulted in human mental organization breakdown: in recent decades, there have been blurred / shifted the lines between the false and true in the public perception, the ideology of "post-truth" has been established. As a result, a painful collapse of traditional axiological views occurred. This led to the traditional axiological views downfall. In addition, being immersed in the atmosphere of knowledge-intensive information chaos, a personality loses the sense of reality and becomes a "thing in itself", manipulated by the surreal Internet space, a subject of repression or control. Thus, a personality can be of concern to science, in particular, to medicine, as a thing, devoid of existential grounds, and due to this the very scientific thought and scientific approach are transcribed: "Science manipulates things and gives up living in them. Operating within its own

realm, it makes its constructs of things; operating upon these indices or variables to effect whatever transformations are permitted by their definition, it comes face to face with the real world only at rare intervals" [2, p. 121].

The existing reality exposes the society to enormous risks – the psychological balance between society and a citizen is disrupted, that requires, in our opinion, expert medical, psychological and linguistic communities' urgent systematic intervention. Alongside this, it should be noted that the public health managers, requiring to create health facilities, miss a psychological factor, particularly the factor of the innermost unconscious, wherein the personality's psycho-physiological life mysteriously runs. According to G. Shatalova, "Under human body self-regulation man's spiritual and psychic lives are inseparably combined. Therefore, the function of the brain, as a regulating center, can and should be considered in two aspects: the unconscious and the conscious. The main role is played by (...) one's unconscious activity. According to some psychiatrists, this activity is the cerebrum main area's function, which accounts for 96 per cent, whereas in contrast only 4 per cent is responsible for a conscious activity [3, p. 92]. Indeed, just unconscious processes account for social habits (inadequate alimentation, substance abuse, etc.). Therefore, building a full-fledged health promotion system, improving health facilities require involving the proper research resources, focusing on the issues of the unconscious in terms of public health gain.

Within this framework (the conscious-the unconscious ratio in social reality) a psycholinguistic factor is of current interest. Working on the creation of effective mechanisms for promoting public health, is supposed to focus on the issues of language, a word as a controlling source in the higher nervous activity of man, as a stimulus, determining individual psychology and behavior: "The qualitative singularity of the verbal stimuli is that they correspond to the generalized and abstract signals of reality. Their quantitative superiority is due to the fact that in man, words are connected just with all – external and internal – stimulations, which are perceived by the cerebral cortex..." [4, p. 3].

This statement sums up the conducted studies on psycholinguistics with regard to its impact on human behavior and health. At the same time, the mentioned view specifies a fundamental linguistics problem that is still unsolved: the relationship between a word and nature – whether words / names have been created with the consent of the society or they are immanent to the things they mean. Until now, linguistics has not had the scientific and research potential to solve convincingly the fundamental linguistic task. Meanwhile, addressing the challenge was about to happen in antiquity, in the ideas of such ancient philosophers as Heraclitus, Socrates, Plato, Pythagoras, Aristotle and others. For example, in Plato's "Cra-tylus" this idea was expressed by Socrates like this: "... if some (...) assignments of names take place, we will call one kind speaking truth, and the other speaking falsehood. But if this is accepted, and if it is possible to assign names incorrectly and to give to objects not the names that befit them, but sometimes those that are unfitting, it would be possible to treat verbs in the same way. And if verbs and nouns can be assigned in this way, the same must be true of sentences; for sentences are, I conceive, a combination of verbs and nouns" [5, p. 431b].

Through the lens of psycholinguistics – in its health promotion framework – it is important that a word not only determines human higher nervous system functioning as well as "imitates" the essence of the real world, but, according to M. Heidegger, is the essence of man: "The ability to speak is what marks man as man. This mark contains the design of his being. Man would not be man if it were denied him to speak unceasingly, from everywhere and every which way, in many variations: and to speak in terms of an "it is" that most often remains unspoken. Language, in granting all this to man, is the foundation of human being" [6, p. 112].

Accepting this speculation – speech / language = the human essence – as a fundamental anthropological maxim, we consider developing a linguistic line in medical education to be extremely important for health gain.

The designated analytical underpinning is accepted by us as a strategic conceptual core, lying at the root of a global human life support doctrine, the concept of human competence, the practice of constructing a system for preserving and improving public health.

Therefore, the latter – the practice of harmonizing human and public health – should be carried out according to the fundamental beliefs about the nature / competence of language in its direct comparability with the psychic world / higher nervous activity of man.

Neglecting the psycholinguistic aspect of a person's life can lead to quitting the very idea of creating a multifaceted sector of health promotion for citizens, or it can transform into nothing short of a rigid format: there will be created isolated medical-based institutions, devoid of a coherent and deep conceptual framework. In this case, the improper practice of forming a complex of public health development will not be able to meet the challenges of a modern civilizational, intercultural order. In particular, today in a number of economically developed countries, which pursue an irresponsible language policy, faced a complicated migration / emigration problem (enclosed linguistic enclave formation, emigrants' reluctance to study and speak a state language / languages, etc.), there occurred a series of social conflicts; some of them include violence, terror. Therefore, creating a full-fledged public health system, free of the included psycholinguistic component as a structural conceptual dominant, deducing human essence / competence from language competence, would be not only recklessly, but, as experience has shown, dangerous.

Conclusion. The present study should be viewed as at most "the statement of a question" to the global psycholinguistic topical repertoire in its relation to the socially significant problem of public health. Contrary to the established tradition, the problem of public health promotion is obvious to require a wider response. In this view, a psycholinguistic context is, in our opinion, the conceptual center of social and medical activities, aimed at improving the citizens' health. This postulate builds on the idea of an inherent universal identity of language / competence / essence and human competence / essence. Within the limits of the given identity, it is functioning a human and social psycho-physiological, existential, spiritual life, wherein at

all the levels of activity (nervous, psychic, behavioral, socio-economic, cultural, etc.), language / speech is the determining stimulus of the higher nervous system and the controlling factor of life support.

The future directions across the disciplines of health promotion and psycholinguistics are seen in a detailed coverage of language dominant actualization issues in the social and medical realm. In particular, special attention should be paid to the definitive manifestation of linguistic nature on the genetic, socioeconomic, strictly medical, existential and ontological levels of creating a full-fledged public health promotion system.

Bibliography:

1. Kavolis V. Structure and Energy: Toward a Civilization-Analytic Perspective [Electronic resource] / V. Kavolis // Comparative Civilizations Review. – 1979 – Vol. 1: No. 1, Article 10., pp. 20–40. – Available at: <http://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol1/iss1/10>
2. Merleau-Ponty, M. Eye and Mind [Electronic resource] / M. Merleau-Ponty. – 2009. – Available at: <https://pg2009.files.wordpress.com/2009/05/eye-and-mind-merleu-pontymmp-text1.pdf>.
3. Шаталова Г. С. Здоровье человека: философия, физиология, профилактика / Г. С. Шаталова. – Москва : Знание, 1997. – 464 с.
4. Чуприкова Н. И. Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека / Н. И. Чуприкова. – Москва : Просвещение, 1967. – 307 с.
5. Plato. Cratylus [Electronic resource] / Plato. – 1921 – Vol. 12, translated by Harold N. Fowler. – Cambridge, MA: Harvard University Press, London: William Heinemann Ltd. – Available at: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172%3Atext%3DCrat.%3Asection%3D431b>.
6. Heidegger M. On the Way to Language [Electronic resource] / M. Heidegger – New York: Harper & Row, 1971. – 200 p. Available at: <https://ru.scribd.com/document/128736948/Heidegger-GA-12-On-the-Way-to-Language>.

References:

1. Kavolis, V. (1979), Structure and Energy: Toward a Civilization-Analytic Perspective, Comparative Civilizations Review, 1 (1), 20–40. – Available at: <http://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol1/iss1/10>.
2. Merleau-Ponty, M. (2009). Eye and Mind. – Available at: <https://pg2009.files.wordpress.com/2009/05/eye-and-mind-merleu-pontymmp-text1.pdf>.
3. Shatalova G. S. (1997). Zdorov'ye cheloveka: filosofiya, fiziologiya, profilaktika [Human Health: Philosophy, Physiology, Prevention]. Moscow: Znaniye [in Russian]
4. Chuprikova N. I. (1967). Slovo kak faktor upravleniya v vysshey nervnoy deyateli'nosti cheloveka [A word as a controlling factor in the higher nervous activity of man]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian]
5. Plato (1921). Cratylus, Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. – Available at: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172%3Atext%3DCrat.%3Asection%3D431b> [in English]
6. Heidegger, M. (1971). On the way to language, 201, Available at: https://www.uploady.com/#!/download/10OLJqC~6P_/BbezX2QIZd2g9m1w [in English]

Личман Л. Ю., Гульчий О. П. Научно-педагогическое обеспечение общественного здоровья в Украине: психолингвистический контекст

В статье рассматриваются психолингвистические аспекты научно-педагогического сопровождения процесса совершенствования общественного здоровья в Украине. Отмечается историческая значимость проблемы языка и речевой деятельности в ее социальной и личностной проекции. Устанавливаются наукоемкие контексты и перспективы междисциплинарного взаимодействия психолингвистики и медицины.

Предпринятое изыскание допустимо трактовать в качестве изначальной постановки вопроса о воздействии психолингвистического фактора на формирование системы общественного здоровья, поскольку слово, во-первых, является управляющим фактором в высшей нервной деятельности человека и, во-вторых, не только «подражает» сущности вещного мира, но и содержательно эквивалентно сущности человека: компетенция языка имманентна и тождественна компетентности человека.

В связи с этим постулатом перспективным представляются исследования, посвященные влиянию лингвистического ареала на нервное, психическое, поведенческое, социально-экономическое и религиозно-культурное функционирование человека и общества.

Ключевые слова: общественное здоровье, научно-педагогическое обеспечение, психолингвистика, компетенция языка, компетентность человека, духовная энергия.

Лічман Л. Ю., Гульчий О. П. Науково-педагогічне забезпечення громадського здоров'я в Україні: психолінгвістичний контекст

У статті розглядаються психолінгвістичні аспекти науково-педагогічного супроводу процесу вдосконалення суспільного здоров'я в Україні. Відзначається історична значущість проблеми мови і мовної діяльності в її соціальній та особистісній проекції. Встановлюються наукові контексти і перспективи міждисциплінарної взаємодії психолінгвістики і медицини.

Це дослідження треба трактувати як постановку питання про вплив психолінгвістичного фактора на формування системи громадського здоров'я, оскільки слово, по-перше, є керуючим чинником у вищій нервовій діяльності людини і, по-друге, не тільки «імітує» сутність речового світу, а й змістовно еквівалентно сутності людини: компетенція мови імманентна і тотожна компетентності людини.

У зв'язку з цим постулатом перспективними є дослідження, присвячені впливу лінгвістичного ареалу на нервові, психічне, поведінкове, соціально-економічне та релігійно-культурне функціонування людини і суспільства.

Ключові слова: громадське здоров'я, науково-педагогічне забезпечення, психолінгвістика, компетенція мови, компетентність людини, охорона здоров'я.

НАШІ АВТОРИ

АШОВА АЙНАШ КАМЗЕНІВНА	докторант PhD гуманітарно-педагогічного факультету Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
АНДРЕЄВ ВІТАЛІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля
АНДРУЩЕНКО ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА	доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
АНЕСОВА АЛЬБІНА ЖЕНІСІВНА	доктор PhD, доцент кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
АНТИБУРА ЮЛІЯ ПЕТРІВНА	аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького julia.ant87@gmail.com
АХМЕТОВА ГАУХАР ГАЛИМІВНА	кандидат філософських наук, професор, ректор Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
БАРДУС ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії irina.bardus@gmail.com
БАРКАНОВ АРТЕМ БОРИСОВИЧ	аспірант Бердянського державного педагогічного університету barcanovartem@gmail.com
БЕЗСОНОВА ОЛЬГА КОСТЯНТИНІВНА	науковий кореспондент лабораторії дошкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України 74bessonov@gmail.com
БЕСПАЛЬКО ГАННА МИХАЙЛІВНА	асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Bespalko.ana@gmail.com
БЛИК ЛЮБОВ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, декан медичного факультету Черкаської медичної академії medacademy@ukr.net
БНИЦЬКА КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка rfn.yz87@gmail.com
БОДАК ЛЕСЯ ЙОСИПІВНА	аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка bodak_1515@ukr.net
БОКША НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	аспірант Мукачівського державного університету bokshanata2015@gmail.com
БОРДЮГ НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екологічної безпеки та економіки природокористування Житомирського національного агроекологічного університету Natali-21@ukr.net
БРИНДІКОВ ЮРІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету bryndik@i.ua
БУНЕЦЬКА ІРИНА МИКОЛАЇВНА	студентка факультету лінгвістики Транспортного університету Ланьчжоу, м. Ланьчжоу, провінція Ганьсу, Китайська Народна Республіка bunetska.iryna@icloud.com
БУТ ЯНА ВІТАЛІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка yanabut@ukr.net

БХІНДЕР НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького berestetskanat@ukr.net
ВИХРУЩ ВІРА ОЛЕКСАНДРІВНА	професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» nazarenkov@i.ua
ГАВРАН МАР'ЯНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» Mario_G@ukr.net
ГАВРИЛЕНКО КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» Asdi15@i.ua
ГАВРИЛЮК МАРІАННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» mhavrilyuk@gmail.com
ГАЛІВ МИКОЛА ДМИТРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка halivm@yahoo.com
ГОЛОВКО БОРИС СЕРГІЙОВИЧ	студент педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
ГОЛОВКО МАРГАРИТА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» mamulyak@gmail.com
ГОЛЯ НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	заступник директора з навчально-виробничої роботи Вищого професійного училища № 4 natali_golia@ukr.net
ГОНЧАРОВА-ІЛЬІНА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
ГУК ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» luidmila.i.huk@lpnu.ua
ГУЛЬЧІЙ ОЛЕСЯ ПЕТРІВНА	доктор медичних наук, професор, проректор з міжнародних зв'язків та науково-педагогічної роботи з іноземними громадянами Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика
ДЕМ'ЯНЕНКО ОЛЬГА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
ДЕНИСЕНКО НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»
ДЕРКАЧ АНАСТАСІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант, викладач кафедри англійської філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького anaderkach91@gmail.com
ДОМАНЮК ОКСАНА МИХАЙЛІВНА	асистент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка domanukoksana@gmail.com
ДРАГУНОВА ВІРА ВАЛЕНТИНІВНА	аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка dragunowa.v@ukr.net

ДЬОМІНА ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» marinavik@ukr.net
Д'ЯЧЕНКО ІННА МИКОЛАЇВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради i-dyachenko@ukr.net
ЖАРА ГАННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка zhannafarm@gmail.com
ЖУКЕВИЧ ПРИНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та загально- правових дисциплін Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка i.zhukevych@ukr.net
ЗЕЛЕНСЬКА ОЛЕНА ПІМЕНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ orzelenska@rambler.ru
ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка kartinka-muza@ukr.net
ЗИКОВА КЛАВДІЯ МИКОЛАЇВНА	аспірант Бердянського державного педагогічного університету klava.zykova@rambler.ru
ЗІНУКОВА НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу Університету імені Альфреда Нобеля natzinukova@gmail.com
ЗОЗУЛЯ ОКСАНА ВІКТОРІВНА	спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Балаклійської філії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради zozulia.o254@gmail.com
ЗУБ ГЕОРГІЙ ВІКТОРОВИЧ	аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди gregozby@gmail.com
КАББАСОВА АЙНАГУЛЬ ТАНИРБЕРГЕНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгирова (Республіка Казахстан)
КАРПЕНКОВА НАТАЛІЯ ЮРІЇВНА	старший викладач кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
КНОДЕЛЬ ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри гуманітарної підготовки Інституту кримінально-виконавчої служби
КОВАЛЕВСЬКИЙ СЕРГІЙ ВАДИМОВИЧ	доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри технології машинобудування Донбаської державної машинобудівної академії kovalevskii@i.ua
КОВАЛЕНКО ОЛЕКСАНДР ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанного сервісу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка olexkovalenko@ukr.net
КОВАЛЬ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри легкої промисловості і професійної освіти Мукачівського державного університету tvkova15726@gmail.com
КОВЧИНА ПРИНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

КОРОЛЬОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» tkachuktv@tdmu.edu.ua
КОСОГОВ ІВАН ГЕОРГІЙОВИЧ	аспірант Бердянського державного педагогічного університету mason64@mail.ru
КОШЕВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії kosheva@i.ua
КУАНИШЕВА БАХИТ ТАУПИХІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
КУЛАХМЕТОВА МЕРГУЛЬ САБІТІВНА	кандидат філологічних наук, професор кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
КУЧЕР ГАЛИНА МИХАЙЛІВНА	начальник управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради, аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини galinakucher7@gmail.com
ЛЕСНЯНСЬКА-ДОЩАК АЛІНА СТЕПАНІВНА	аспірант кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка alinalesnyanska@rambler.ru
ЛІЧМАН ЛАДА ЮРІІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика lada29101967@gmail.com
НОВОСЬОЛОВА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
ОГУЗБАЄВ АСЛАН ЄРМЕКОВИЧ	старший викладач кафедри іноземних мов Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
ПАНЧЕНКО МАРГАРИТА ВАЛЕРІІВНА	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ПАСІЧНІЧЕНКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
РАІСОВА АЙГУЛЬ БЕКТУРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри «Іноземні мови» Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Павлодар, Республіка Казахстан)
САХАРІЄВА АЙГУЛЬ ЖУМАГЕЛЬДІНОВНА	старший викладач кафедри «Іноземні мови» Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Павлодар, Республіка Казахстан)
ШИШКІН ГЕННАДІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізики і методики навчання фізики Бердянського державного педагогічного університету

OUR AUTHORS

- AIPOVA
AINASH
Doctoral Candidate at the Faculty of Humanities and Education,
Senior Lecturer at the Department of Foreign languages,
S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
- ANDRIEIEV
VITALII
OLEKSANDROVYCH
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology,
Alfred Nobel University
- ANDRUSHCHENKO
TETIANA VIKTORIVNA
Doctor of Political Sciences, Professor, Head of the Department
of Political Psychology and Socio-Legal
Technologies, National Pedagogical Dragomanov University
- ANESOVA
ALBINA
Associate Professor at the Department of Foreign languages S. Toraighyrov,
Pavlodar State University
- ANTYBURA
YULIIA
PETRIVNA
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
julia.ant87@gmail.com
- AKHMETOVA
GAUKHAR
Candidate of Philosophical sciences (Ph.D), Professor, Rector, S. Toraighyrov
Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
- BARDUS
IRINA
ALEKSANDROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate
at the Department of Creative Pedagogic and Intellectual Property, Ukrainian
Engineering and Pedagogical Academy irina.bardus@gmail.com
- BARKANOV
ARTEM BORYSOVYCH
Postgraduate Student, Berdyansk State Pedagogical University
barcanovartem@gmail.com
- BESSONOVA
OLGA
KOSTIANTYNIVNA
Scientific Correspondent of the Laboratory of Preschool Education Institute of
Problems on Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
74bessonov@gmail.com
- BESPALKO
HANNA
MYKHAILIVNA
Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Bespalko.ana@gmail.com
- BILYK
LIUBOV
VOLODYMYRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Medicine,
Cherkasy Medical Academy
medacademy@ukr.net
- BINYTSKA
KATERYNA
MYKOLAIVNA
Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Doctoral Candidate,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
rfn.yz87@gmail.com
- BODAK
LESIA
YOSYPIVNA
Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool
Education, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University
bodak_1515@ukr.net
- BOKSHA
NATALIIA
IVANIVNA
Postgraduate Student, Mukachevo State University
bokshanata2015@gmail.com
- BORDIUG
NATALIIA
ERHIIVNA
Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department
of Environmental Safety and Natural Resources Management,
Zhytomyr National Agroecological University
Natali-21@ukr.net
- BRYNDIKOV
YURII
LEONIDOVYCH
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Social Work and Social Pedagogy, Khmelnytskyi national
university bryndik@i.ua
- BUNETSKA
IRYNA
MYKOLAIVNA
Master Student in Linguistics, Lanzhou Jiaotong University
(Lanzhou, Gansu, China)
bunetska.iryana@icloud.com
- BUT
YANA
VITALIEVNA
Postgraduate Student at the Department of Pedagogics at the faculty
of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv
yanabut@ukr.net

BHINDER NATALIYA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate, Bohdan Khmenlytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine berestetskanat@ukr.net
VYHKUSHCH VIRA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Lviv Polytechnic National University nazarenkov@i.ua
HAVRAN MARYANA IVANIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Language, Lviv Polytechnic National University Mario_G@ukr.net
HAVRYLENKO KATERYNA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of Linguistics Faculty, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" Asdi15@i.ua
HAVRYLYUK MARIANNA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogics Sciences, Assistant Professor of Foreign Language Department, Lviv Politechnic National University mhavrilyuk@gmail.com
HALIV MYKOLA DMYTROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of History of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University halivm@yahoo.com
HOLOVKO BORYS SERHIIIOVYCH	student of the pedagogical faculty, Donbas State Pedagogical University
HOLOVKO MARHARYTA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Donbas State Pedagogical University mamulyak@gmail.com
HOLIA NATALIIA HRYHORIVNA	Deputy Director for Educational and Production, Work Higher vocational school № 4 natali_golia@ukr.net
HONCHAROVA-ILINA TETIANA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kherson National Technical University
HUK LUIDMILA IVANIVNA	Candidate of Pedagogics Sciences, Senior Lecturer of Foreign Language Department, Lviv Politechnic National University luidmila.i.huk@lpnu.ua
HULCHIIY OLESYA PETRIVNA	Doctor of Medical Sciences, Full Professor, Vice-Rector for International Relations and International Students Research and Training, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education
DEMIANENKO OLHA YEVHENIVNA	Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University
DENYSENKO NATALIIA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer PHEI "Academy of recreational technologies and law"
DERKACH ANASTASIIA SERHIIIVNA	Postgraduate Student, Lecturer at the Department of English Philology, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University anaderkach91@gmail.com
DOMANIUK OKSANA MYKHAILIVNA	Assistant Professor at the Department of Preschool and Primary Education Theory and Methodology, Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy domanukoksana@gmail.com
DRAHUNOVA VIRA VALENTYNIVNA	Postgraduate Student of the Department of pedagogy of the Zhytomyr state University named after Ivan Franko dragnowa.v@ukr.net
DYOMINA VIKTORIYA VLADIMIROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of pedagogics of the higher school SHPI „Donbass state pedagogical University“ marinavik@ukr.net

- DYACHENKO
INNA
MYKOLAIVNA
Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Natural and Socio-Humanitarian Disciplines “Zhytomyr Medical Institute” of Zhytomyr Regional Council
i-dyachenko@ukr.net
- ZHARA
HANNA
IVANIVNA
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate, Associate Professor at the Department of Biological Bases of Physical Education, Health and Sports, National T. G. Shevchenko University
“Chernihiv Collegium”
zhannafarm@gmail.com
- ZHUKEVYCH
IRYNA
PETRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanitarian and Common Law Disciplines Institute of State Guard of Ukraine of Taras Shevchenko National University of Kyiv
i.zhukevych@ukr.net
- ZELENSKA
OLENA PIMENIVNA
Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech,
Lviv State University of Internal Affairs opzelenska@rambler.ru
- ZELINSKA-LIUBCHENKO
KATERYNA
OLEKSANDRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko kartin-ka-muza@ukr.net
- ZYKOVA
KLAVDIYA MYKOLAYIVNA
Graduate Student, Berdyansk State Pedagogical University
klava.zykova@rambler.ru
- ZINUKOVA NATALIA VIK-
TORIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head at the Department of English Philology and Translation, Alfred Nobel University
natzinukova@gmail.com
- ZOZULIA
OXANA
VICTORIVNA
Specialist of Higher Category, Teacher-methodist Balaklia Branch of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Region Council
zozulia.o254@gmail.com
- ZUB
GEORGY
VIKTOROVICH
Postgraduate Student at the Department of primary, pre-school and vocational education H. S. Skovoroda Kharkiv, National Pedagogical University
gregozby@gmail.com
- KABBASOVA
AINAGUL
Senior Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
- KARPENKOVA
NATALIIA YURIIVNA
Senior Lecturer at the Department of Theory and Practice of Field Translation, Kherson National Technical University
- KNODEL
LIUDMYLA
VOLODYMYRIVNA
Doctor of Pedagogic sciences, Head of the Department of Humanitarian Training, Criminal and Penal Service Institute
- KOVALEVSKYY
SERGIY V
ADIMOVICH
Doctor of Technical Sciences, Professor, Head at the Department of Manufacturing Engineering, Donbass State Engineering Academy
kovalevskii@i.ua
- KOVALENKO
OLEKSANDR
VIKTOROVICH
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Tourism and Hotel-restaurant Service Department, Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
olexkovalenko@ukr.net
- KOVAL
TETIANA
VOLODYMYRIVNA
Senior Lecturer at the Department of Light Industry and Vocational Education, Mukachevo State University
tvkoval5726@gmail.com
- KOVCHYNA IRYNA
MYKHAILIVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Political Psychology and Socio-Legal Technologies,
National Pedagogical Dragomanov University
- KOROLOVA
TETIANA
VOLODYMYRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages I. Horbachevsky, Ternopil State Medical University
tkachuktv@tdmu.edu.ua

KOSOGOV IVAN HEORHIIOVYCH	Postgraduate Student, Berdyansk State Pedagogical University mason64@mail.ru
KOSHEVA LYUDMILA VASILIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Education, Donbass State Engineering Academy kosheva@i.ua
KUANYSHEVA BAKHYT	Senior Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlo- dar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
KULAKHMETOVA MERGUL	Candidate of Philological sciences (Ph.D), Professor at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Kazakhstan)
KUCHER HALYNA MYKHAILIVNA	Head of Labor Department and social protection of the population, Uman City Council, Postgraduate student, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University galinakucher7@gmail.com
LESNIANSKA-DOSHCHAK ALINA STEPANIVNA	Postgraduate student at the Department of Comparative Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University alinalesnyanska@rambler.ru
LICHMAN LADA YURIIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education lada29101967@gmail.com
NOVOSSYOLOVA YELENA	Senior Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
OGUZBAYEV ASLAN	Senior Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
PANCHENKO MARHARYTA VALERIINA	Candidate of Historical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Political Psychology and Socio-Legal Technologies, National Pedagogical Dragomanov University
PASICHNICHENKO SVITLANA VIKTORIVNA	Candidate of Law, Docent, Associate Professor of the Department of Political Psychology and Socio-Legal Technologies, National Pedagogical Dragomanov University
RAISSOVA AIGUL	Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Senoir Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
SAKHARIEVA AIGUL	Associate professor, Senoir Lecturer at the Department of Foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
SHYSHKIN GENNADIY ALEKSANDROVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Physics and Methods of Teaching Physics, Berdyansk State Pedagogical University

ЗМІСТ

<i>Андрєєв В. О.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ.....	5
<i>Андрущенко Т. В., Ковчина І. М., Пасічніченко С. В., Панченко М. В.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ – ЮРИДИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	9
<i>Антибура Ю. П.</i> З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ КРАСЗНАВСТВА НА ПРИКЛАДІ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	13
<i>Akhmetova Gaukhar, Aipova Ainash, Novossyolova Yelena, Oguzbayev Aslan</i> DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION SKILLS AS THE BASIS IN THE FORMATION OF MULTICULTURAL PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE MODERNIZATION OF KAZAKHSTANI EDUCATION.....	18
<i>Біницька К. М.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (90-ТІ РР. ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	23
<i>Бардус І. О.</i> МЕТОДИКА ФУНДАМЕНТАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ БАЗ ДАНИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	28
<i>Барканов А. Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ.....	34
<i>Безсонова О. К.</i> БАГАТОРІВНЕВА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗДО	39
<i>Беспалько Г. М.</i> ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ).....	43
<i>Білик Л. В.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ДОГЛЯДУ ЗА ХВОРИМИ ІЗ СИНДРОМОМ ХРОНІЧНОГО БОЛЮ.....	48
<i>Бодак Л. Й.</i> ОСТАП МАКАРУШКА ПРО РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ.....	53
<i>Бокша Н. І., Коваль Т. В.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	57
<i>Бордюг Н. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАЖУВАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ МОНИТОРИНГУ ДОВКІЛЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	62
<i>Бриндіков Ю. Л.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ Й ТЕХНІКИ В ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ.....	66
<i>Bunetska I. M.</i> PERCEPTION OF EFL INTONATION IN CONTEXT BY THE SPEAKERS OF TONE (CHINESE) AND INTONATION (RUSSIAN) LANGUAGES.....	71
<i>Бут Я. В.</i> КАТОЛИЦЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА МІСЦЕ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ.....	76
<i>Бхіндер Н. В.</i> СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ.....	80
<i>Вихрущ В. О.</i> ПЕДАГОГІКА РЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	86

<i>Гавран М. І.</i> СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ.....	91
<i>Havrylenko K. M.</i> PRINCIPLES OF DISTANCE EDUCATION.....	95
<i>Галів М. Д.</i> ПОЗАДЖЕРЕЛЬНІ ЗНАННЯ В ПРАЦЯХ МИКОЛИ ПЕТРОВА З ІСТОРІЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ): ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	99
<i>Головко М. Б., Головко Б. С.</i> ФЕНОМЕН ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	104
<i>Голя Н. Г.</i> СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	109
<i>Honcharova-Piina T. O.</i> TRANSFORMATIVE LEARNING STRATEGIES IN TEACHING ADULTS FOREIGN LANGUAGES.....	114
<i>Гук Л. І., Гаврилюк М. В.</i> ІДЕЇ Е. РАЄРСОНА ЩОДО МЕХАНІЗМУ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ.....	118
<i>Дем'яненко О. Є.</i> ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	122
<i>Денисенко Н. Г.</i> ПОГЛЯДИ НА МОБІЛЬНІСТЬ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ АНДРАГОГІКИ.....	126
<i>Деркач А. С.</i> ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	132
<i>Доманюк О. М.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.....	136
<i>Драгунова В. В.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	140
<i>Dyotina V. V.</i> REGULARITIES AND PRINCIPLES OF THE EDUCATION BILINGUAL CULTURE FOR FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE.....	145
<i>Д'яченко І. М.</i> СИСТЕМНЕ МИСЛЕННЯ ТА СТРУКТУРНИЙ МЕТОД – ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВІДЧУЖЕННЯ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТА СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ І МЕДИЦИНА УКРАЇНИ».....	150
<i>Жара Г. І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА САМОРОЗВИТКУ...	156
<i>Жукевич І. П.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	162
<i>Зеленська О. П.</i> ЗНАЧЕННЯ АУДІЮВАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕМОВНІЙ МАГІСТРАТУРІ ТА АСПІРАНТІВ.....	166
<i>Зелінська-Любченко К. О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У БЕЗМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ.....	170
<i>Зикова К. М., Шишкін Г. О.</i> ОЦІНКА РІВНЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ РОЗДІЛІВ КУРСУ ФІЗИКИ.....	174
<i>Зінукова Н. В.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБІРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ У ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ.....	178

<i>Зозуля О. В.</i> НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ЯК СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	183
<i>Зуб Г. В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ АМАТОРСЬКИМИ КОЛЕКТИВАМИ.....	187
<i>Kabbasova Ainagul, Kuanysheva Bakhyt, Raissova Aigul</i> INFORMATION TECHNOLOGY SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN).....	192
<i>Karpenkova N. Yu.</i> PREPARING FOR THE WRITING SECTION OF ENGLISH TESTS: MAIN STAGES OF WRITING PROCESS.....	197
<i>Кнодель Л. В.</i> ІННОВАЦІЙ В ФОРМИРОВАНИИ ІНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	200
<i>Ковалевський С. В., Кошева Л. В.</i> МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	206
<i>Коваленко О. В.</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЕКСКУРСОВОДІВ.....	211
<i>Корольова Т. В.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	215
<i>Косошов І. Г.</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ ІЗ ФІЗИКИ У СТАРШИХ КЛАСАХ.....	220
<i>Kulakhmetova Mergul, Anesova Albina, Sakharieva Aigul</i> ESP TEACHING FEATURES IN KAZAKHSTANI HIGHER EDUCATION.....	225
<i>Кучер Г. М.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	229
<i>Леснянська-Дошак А. С.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	232
<i>Lichman L. Yu., Hulchiy O. P.</i> PUBLIC HEALTH SCIENTIFIC AND PEDAGOGIC PROMOTION IN UKRAINE ALLIED TO PSYCHOLINGUISTIC SUBJECT MATTER.....	237
НАШІ АВТОРИ.....	240

СОДЕРЖАНИЕ

Андреев В. А. Педагогическое общение как взаимодействие преподавателей колледжа.....	5
Андрущенко Т. В., Ковчина И. М., Пасичниченко С. В., Панченко М. В. Актуальные проблемы формирования компетентностей у студентов – юридических психологов.....	9
Антибура Ю. П. Из истории становления школьного курса краеведения на примере Запорожской области.....	13
Ахметова Г. Г., Аипова А. К., Новосёлова Е. А., Огузбаев А. Е. Развитие межкультурных коммуникативных компетенций как основа формирования поликультурной личности в условиях модернизации казахстанского образования.....	18
Биницкая Е. Н. Тенденции реформирования системы начального образования в странах Восточной Европы (90-е гг. XX – начало XXI вв.).....	23
Бардус И. А. Методика фундаментализированного обучения базам данных будущих специалистов в области информационных технологий.....	28
Барканов А. Б. Особенности проведения лабораторных работ по физике в аграрных колледжах.....	34
Бессонова О. К. Многоуровневая структура управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях ЗДО.....	39
Беспалько А. М. Эстетическое развитие детей средствами изобразительной деятельности как направление работы дошкольных учреждений Украины (вторая половина XX века).....	43
Билык Л. В. Профессиональная подготовка студентов-медиков по уходу за больными с синдромом хронической боли.....	48
Бодак Л. И. Остап Макарушка о роли социальных институций в воспитании ребенка.....	53
Бокша Н. И., Коваль Т. В. Деятельность профессиональных организаций в области легкой промышленности и их влияние на развитие инженерного образования в странах Центрально-Восточной Европы.....	57
Бордюг Н. С. Особенности стажировки специалистов по мониторингу окружающей среды в системе последиplomного образования.....	62
Брындиков Ю. Л. Инновационные тренинговые методы и техники в процессе осуществления реабилитации комбатантов.....	66
Бунецкая И. Н. Восприятие английской как иностранной интонации в контексте учениками – носителями тонального (китайского) и интонационного (русского) языков.....	71
Бут Я. В. Католические университеты: история развития и место в современной системе высшего образования Франции.....	76
Бхиндер Н. В. Симуляционные технологии как инновационный подход к профессиональной подготовке пограничников в Республике Индия.....	80
Выхрущ В. А. Педагогика рефлексии в профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения.....	86
Гавран М. И. Современные направления развития университетов третьего возраста в Украине и Польше.....	91
Гавриленко Е. Н. Принципы дистанционного обучения.....	95
Галив Н. Д. Внеисточниковые знания в работах Николая Петрова по истории образования (вторая половина XIX – начало XX в.): эпистемологический анализ.....	99
Головко М. Б., Головко Б. С. Феномен свободного воспитания в образовательном пространстве отечественных дошкольных учреждений конца XIX – начала XX века.....	104
Голя Н. Г. Структура творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования.....	109
Гончарова-Ильина Т. А. Стратегии трансформационного обучения в обучении взрослых иностранным языкам.....	114

Гук Л. И., Гаврылюк М. В. Идеи Э. Райерсона относительно функционирования системы школьного образования Канады.....	118
Демьяненко О. Е. Подходы к формированию профессиональной мобильности студентов в современном образовательном процессе.....	122
Денисенко Н. Г. Взгляды на мобильность в физическом воспитании с позиции теории андрагогики.....	126
Деркач А. С. Интенсивные методы обучения иностранным языкам.....	132
Доманюк О. М. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учреждений к воспитанию дошкольников в условиях личностно ориентированного образования.....	136
Драгунова В. В. Технология обеспечения реализации модели педагогических условий внедрения инновационного менеджмента в систему среднего образования.....	140
Демина В. В. Закономерности и принципы воспитания билингвальной культуры у будущих учителей иностранного языка.....	145
Дьяченко И. Н. Системное мышление и структурный метод – пути преодоления отчуждения знаний в процессе преподавания курса и создания учебника «История и медицина Украины».....	150
Жарая А. И. Педагогические технологии формирования компетентности индивидуального здоровьесбережения учителей в процессе профессиональной подготовки и саморазвития.....	156
Жукевич И. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке военнослужащих.....	162
Зеленская Е. П. Значение аудирования в обучении иностранному языку соискателей высшего образования в неязыковой магистратуре и аспирантов.....	166
Зелинская-Любченко Е. А. Теоретические основы формирования экспрессивной речи у безречевых детей.....	170
Зыкова К. Н., Шишкин Г. А. Оценка уровня познавательной активности учащихся при изучении различных разделов курса физики.....	174
Зиукова Н. В. Теоретическое обоснование системы упражнений для формирования профессиональной компетентности в устном последовательном переводе во внешнеэкономической сфере.....	178
Зозуля О. В. Учебно-познавательная деятельность будущих специалистов дошкольного звена как система организационного обеспечения образовательного процесса в учреждении высшего образования.....	183
Зуб Г. В. Проблема подготовки будущих специалистов музыкального искусства к работе с инструментальными аматорскими коллективами.....	187
Каббасова А. Т., Куанишева Б. Т., Раисова А. Б. Информационно-технологическое обеспечение развития профессионально-иноязычной компетентности студентов-бакалавров техники и технологий Республики Казахстан.....	192
Карпенкова Н. Ю. Подготовка к письменной секции английских тестов: основные этапы процесса письма.....	197
Кнодель Л. В. Инновации в формировании иноязычной компетентности.....	200
Ковалевский С. В., Кошечая Л. В. Математические методы для исследования системных свойств личности.....	206
Коваленко А. В. Современные проблемы подготовки и повышения квалификации экскурсоводов.....	211
Королёва Т. В. Модель формирования профессионально-нравственной культуры будущих врачей.....	215
Косоков Г. И. Методика использования практико-ориентированных задач по физике в старших классах.....	220
Кулахметова М. С., Анесова А. Ж., Сахарисева А. Ж. Особенности преподавания английского языка для специальных целей в системе высшего образования Казахстана.....	225
Кучер Г. М. Развитие творческой личности.....	229
Леснянская-Дошак А. С. Теоретические аспекты современного интеркультурного образования.....	232
Личман Л. Ю., Гульчий О. П. Научно-педагогическое обеспечение общественного здоровья в Украине: психолингвистический контекст.....	237
НАШИ АВТОРЫ	240

CONTENTS

Andreev V. O. Pedagogical communication as the interaction of the teachers of the college.....	5
Andrushchenko T. V., Kovchyna I. M., Pasichnichenko S. V., Panchenko M. V. Actual problems of forming competences for students – future specialists in legal psychologists.....	9
Antybura Yu. P. History of formation and development of a school course “Local History”: using Zaporizhzhya Region as an example.....	13
Akhmetova Gaukhar, Aipova Ainash, Novossyolova Yelena, Oguzbayev Aslan. Development of cross-cultural communication skills as the basis in the formation of multicultural personality in the context of the modernization of Kazakhstanian education.....	18
Binytska K. M. Tendencies of reforming the system of primary education in the countries of Eastern Europe (1990-s – beginning of the XXI century).....	23
Bardus I. O. Method of fundamentalized teaching databases of future specialists in the field of information technology.....	28
Barkanov A. B. Peculiarities of carrying out laboratory works on physics in agrarian colleges.....	34
Bessonova O. K. Multilevel structure of management of professional development of young teachers in the conditions of the ZDO.....	39
Bespalko H. M. Aesthetic development of children by means of figurative activity as a directive of work Ukraine preschool institution (second half of XX st.).....	43
Bilyk L. V. Professional training of medical students to nursing care for patients with chronic pain syndrome.....	48
Bodak L. Yo. Ostap Makarushka about the role of social institutes in child education.....	53
Boksha N. I., Koval T. V. Activities of professional organizations in the field of light industry and their influence on the development of engineering education in the countries of Central and Eastern Europe.....	57
Bordiug N. S. Features of environmental monitoring specialists internship in the system of postgraduate education.....	62
Bryndikov Yu. L. Innovative training methods and approaches in the process of the conduction of the combatants’ rehabilitation.....	66
Bunetska I. M. Perception of EFL intonation in context by the speakers of tone (Chinese) and intonation (Russian) languages.....	71
But Ya. V. Catholic university: history and place in the modern system of higher education of France.....	76
Bhinder N. V. Simulation technologies as innovative approach to professional training of border guards in the Republic of India.....	80
Vyhkushch V. O. Pedagogy of reflection in the professional activity of the teacher of the university.....	86
Havran M. I. Current development trends in Universities of the Third Age in Ukraine and Poland.....	91
Havrylenko K. M. Principles of distance education.....	95
Haliv M. D. Out-of-sources knowledge in Nicholas Petrov’s works about the history of education (the second half of the XIX – beginning of the XX centuries): epistemological analysis.....	99
Holovko M. B., Holovko B. S. The phenomenon of free education in the educational space of nursery school at the end of the XIX – beginning of the XX century.....	104
Holia N. H. Structure of the creative potential of the professional and technical education professional manager.....	109
Honcharova-Ilina T. O. Transformative learning strategies in teaching adults foreign languages.....	114
Huk L. I., Havrylyuk M. V. E. Ryerson’s ideas on the mechanism of functioning to the Canadian school system.....	118
Demianenko O. Ye. Approaches to the formation of professional mobility of students in the modern educational process.....	122

Denysenko N. H. Different opinions about flexibility in physical education according to the theory of andragogy.....	126
Derkach A. S. Accelerated methods of foreign languages acquisition.....	132
Domaniuk O. M. Training of future teachers in preschool educational institutions to upbringing of growing personality in conditions of person-oriented education.....	136
Drahunova V. V. Technology ensures the implementation of the model of pedagogical conditions of implementation of innovative management in secondary education.....	140
Dyomina V. V. Regularities and principles of the education bilingual culture for future teachers of foreign language.....	145
Dyachenko I. M. Systemic mentality and structural method – ways of extending knowledge in the process of teaching a course and establishing a substrate «History and medicine of Ukraine».....	150
Zhara H. I. Pedagogical technologies for forming the teachers' individual health preservation competence in the process of professional training and self-development.....	156
Zhukevych I. P. Use of information and communication technologies in professional training of servicemen.....	162
Zelenska O. P. The importance of listening comprehension in foreign language learning of students taking the non-linguistic Master's course and post-graduates.....	166
Zelinska-Liubchenko K. O. Theoretical bases of the formation of expressive speech in speechless children.....	170
Zykova K. N., Shyshkin G. O. Assessment of the level of cognitive activity of students in the study of various sections of the course in physics.....	174
Zinukova N. V. Theoretical basis of the system of exercises for the formation of professional competence in consecutive interpreting in foreign economic activity.....	178
Zozulia O. V. Learning and cognitive activity of future specialists of preschool education as a system of organizational provision of educational process at a higher education establishment.....	183
Zub G. V. The problem of training future specialists of musical art to work with instrumental amateur collectives.....	187
Kabbasova Ainagul, Kuanysheva Bakhyt, Raisova Aigul. Information technology support for the development of engineering students' professional foreign language competence (the Republic of Kazakhstan).....	192
Karpenkova N. Yu. Preparing for the writing section of English tests: main stages of writing process.....	197
Knodel L. V. Innovations in the formation of foreign language competence.....	200
Kovalevskyy S. V., Kosheva L. V. Mathematical methods for studying system properties of personality.....	206
Kovalenko O. V. Modern problems of preparation and increase of qualification of guides.....	211
Korolova T. V. Model of the formation of professional and ethical culture of future doctors.....	215
Kosogov I. H. The technique of using practical-oriented problems in physics in the upper grades.....	220
Kulakhmetova Mergul, Anesova Albina, Sakharieva Aigul. ESP teaching features in Kazakhstani higher education.....	225
Kucher H. M. Development of creative personality.....	229
Lesnianska-Doshchak A. S. Theoretical aspects of modern and intercultural education.....	232
Lichman L. Yu., Hulchiy O. P. Public health scientific and pedagogic promotion in Ukraine allied to psycholinguistic subject matter.....	237
OUR AUTHORS	244

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 60

Том 1

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор – В. П. Андрущенко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар серії – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 27.02.2018 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,76. Обл.-вид. арк. 31,32.

Замов. № 0518/38. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.

Телефон +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

*Issue 60
Volume 1*

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Editor-in-chief – V. P. Andrushchenko

Executive editor of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 27.02.2018.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 29,76. Published sheets. 31,32.

Order No. 0518/38. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

73034, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.

Phone +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 4392 dated August 20, 2012